



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**ENSINO DE HISTÓRIA E ARTICULAÇÃO ENTRE ESPAÇOS
FORMAIS E NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM EM RIBEIRA DO
POMBAL, BAHIA, BRASIL**

Claudiana Ribeiro Santos

Lajeado/RS, abril de 2021

Claudiana Ribeiro Santos

**ENSINO DE HISTÓRIA E ARTICULAÇÃO ENTRE ESPAÇOS
FORMAIS E NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM EM RIBEIRA DO
POMBAL, BAHIA, BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Neli Teresinha Galarce Machado

Lajeado/RS, abril de 2021

Claudiana Ribeiro Santos

**ENSINO DE HISTÓRIA E ARTICULAÇÃO ENTRE ESPAÇOS
FORMAIS E NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM EM RIBEIRA DO
POMBAL, BAHIA, BRASIL**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestra em Ensino, na linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino:

Profa. Dra. Neli Teresinha Galarce Machado
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Mariana Emanuelle Barreto de Gois.
Instituto Federal de Sergipe

Prof. Dr. Marcos Rogério Kreutz

Profa. Dra Morgana Domênica Hattge
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Lajeado/RS, abril de 2021

Às pessoas que acreditam no poder da educação enquanto mola propulsora
para a emancipação social.

Às mulheres da minha vida, minha mãe pelo apoio e a minha adorável e doce
Maria Heloisa, que é luz em minha vida, trouxe-me o amor que não é capaz de ser
mensurado.

AGRADECIMENTOS

Entender que pobreza não foi uma condição para desistir de ir em busca de meus objetivos me fez chegar até o nível superior, me tornar professora de História e acreditar que a educação transforma as pessoas. Por isso, durante toda minha trajetória educacional, aqui parafraseando Paulo Freire, a quem tanto me inspira através dos seus escritos, precisei buscar formas de ressignificar a minha condição de oprimida e me engajar na luta por minha libertação, acreditar em mim mesma e superar os obstáculos impostos pelo opressor. Assim, chegar ao mestrado, é mais do que a realização de um sonho, mas, continuar acreditando que apesar de todas as crenças limitantes e disparidades socioeconômicas existentes, ainda é possível triunfar. A realização deste trabalho foi um desafio enorme, o qual não teria concretizado se não houvesse a ajuda de muitas pessoas. Assim, trago os meus sinceros agradecimentos:

A Deus, pela vida que me destes, e por poder ter me dado forças para chegar até aqui.

À minha orientadora, professora Dra. Neli Teresinha Galarce Machado, por não ter desistido de mim, entre as idas e vindas desta pesquisa, e por toda a orientação e ensinamentos.

Aos docentes do PPGEEnsino, por todos os saberes compartilhados durante as aulas, as quais me fizeram crescer dentro desse novo universo que foi desenvolver uma pesquisa de mestrado, e também levar muito do que foi aprendido para a minha prática enquanto professora.

Ao professor José Wilson, por ter dado a oportunidade de adentrar na docência no ensino superior, e mais que isso ter proporcionado e incentivado a concretização deste curso, através da Univates.

Ao professor Jaldemir Batista Bezerra, para mim, um mestre! Por acreditar em meu trabalho e tanto ter me ensinado durante essa minha trajetória de docência na Ages.

À minha filha, a minha Maria Heloisa, por toda a maturidade em entender as minhas ausências.

À minha mãe, aquela que sempre esteve disposta a me ajudar, com suas palavras e força...

Ao meu pai (*in memoriam*), pelo teu jeito sereno e sempre encorajador. Tê-lo perdido durante o período de desenvolvimento desta pesquisa, tornou o processo ainda mais desafiador. Mas, as lembranças da tua serenidade e coragem, me fizeram buscar forças para continuar.

Aos meus alunos da Ages, por todo o apoio e compreensão durante os momentos que precisei me ausentar e vocês sempre dispostos a estar em outro horário de aula para reposição. De maneira especial a Iasmin, Pedro, Bruno e Robson.

Aos meus amigos, e colegas de trabalho, que de forma direta ou indireta, me incentivaram nessa caminhada.

RESUMO

Ensinar História com vistas à construção da cidadania e a emancipação social, demanda criar espaços para que o estudante possa explorar e construir-se enquanto sujeito histórico. Dentro desse processo, a reflexão sobre o aperfeiçoamento nos processos de ensino e aprendizagem se torna indispensável, visto que a História se configura como uma ciência mutável, e se ela muda, as práticas pedagógicas também mudam. Assim, buscou-se, com esta pesquisa, analisar a percepção dos professores de História de uma escola de Ensino Fundamental, nos anos finais, de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, sobre o uso de espaços não formais de aprendizagem na prática docente. O caminho metodológico utilizado para atender os anseios desta pesquisa é caracterizado pela abordagem qualitativa e documental. Na consecução dos dados, foram realizadas ponderações à Proposta Curricular Institucional e para atender aos anseios da pesquisa, realizou-se entrevistas semiestruturadas, com cinco professores do Colégio Municipal Evência Brito em Ribeira do Pombal, Bahia. Assim, emergiram dados que foram agrupados em três categorias. A primeira, intitulada O ensino de História em Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, na qual se discorre sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam as práticas pedagógicas do ensino da História e as percepções dos professores sobre o ensino dessa disciplina. A segunda categoria, denominada, Quanto aos anseios dos profissionais de ensino, contemplou os desafios encontrados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular. Já a terceira, intitulada A utilização de espaços não formais de ensino e aprendizagem como estratégia de ensino para aulas de História, são discutidas as relações entre a educação formal, a escola, e a educação não formal, através dos espaços não formais de aprendizagem. Por meio do estudo, constatou-se que os professores possuem a visão de um ensino que promova a valorização e integração de todos os sujeitos enquanto construtores da História, com o resgate às vivências individuais e coletivas, com as suas interpretações, valores, códigos sociais e o respeito às diversidades. Nesse sentido, esses profissionais entendem que é importante a utilização de práticas pedagógicas que ultrapassem os muros da escola, estabelecendo uma intersecção com espaços não formais de ensino e aprendizagem, de modo que essa relação corrobora na conexão dos saberes e com isso ocorra uma aprendizagem mais qualificada.

Palavras-chave: Ensino. História. Práticas Pedagógicas. Espaços não formais.

ABSTRACT

Teaching History with a view to building citizenship and social emancipation, demands creating spaces for students to explore and build themselves as historical subjects. Within this process, the reflection on the improvement in the teaching and learning processes becomes indispensable, since History is configured as a changeable science, whose influence determines the pedagogical practices. Thus, it was sought, with this research, to analyze the perception of History teachers of an elementary school, in the final years, of Ribeira do Pombal, Bahia, Brazil, about the use of non-formal learning spaces in teaching practice. The methodological path used to meet the desires of this research is characterized by a qualitative and documentary approach. In the achievement of the data, weightings were made to the Institutional Curriculum Proposal and to meet the desires of the research, semi-structured interviews were conducted with five professors from Colégio Municipal Evência Brito in Ribeira do Pombal, Bahia. Thus, data emerged that were grouped into three categories. The first, entitled The Teaching of History in Ribeira do Pombal, Bahia, Brazil, in which the theoretical and methodological foundations that guide the pedagogical practices of teaching History and the teachers' perceptions about the teaching of this discipline are discussed. The second category, called, As for the concerns of teaching professionals, contemplated the challenges encountered by teachers in the teaching and learning process of the curricular component. The third, entitled Non-formal teaching and learning spaces as a teaching strategy for History classes, discusses the relationship between formal education, the school, and non-formal education, through non-formal learning spaces. Through the study, it was found that teachers have the vision of teaching that promotes the appreciation and integration of all subjects as builders of History, with the rescue of individual and collective experiences, with their interpretations, values, social codes and respect for diversity. In this sense, these professionals understand that it is important to use pedagogical practices that go beyond the walls of the school, establishing an intersection with non-formal spaces for teaching and learning, so that this relationship corroborates the connection of knowledge and, with that, more learning occurs effective.

Keywords: Teaching. History. Pedagogical practices. Non-formal spaces.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Localização geográfica do município de Ribeira do Pombal-BA.....	20
Figura 2 — Fachada do Colégio Municipal Evência de Brito.....	39
Figura 3 — Organograma: Análise das entrevistas.	44
Figura 4 — Mapa Conceitual: relação entre a práxis docente e a resposta discente quanto à Educação Formal e a Educação não Formal.....	60
Figura 5 — Parque Estadual de Canudos: Cenário do massacre.	65
Figura 6 — Geani de Jesus Santos, de 32 anos, da tribo indígena Quiriri, faz uma rede tradicional de artesanato no Artesanato de Produção de Redes Amis, em Aldeia Segredo Velho, perto da Ribeira do Pombal, no estado da Bahia.	71
Figura 7 — Igreja matriz de Santa Tereza (Igreja Velha)	72
Figura 8 — Fachada original desenhada por Oscar Niemeyer da Igreja matriz de Santa Tereza (igreja nova)	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEB	Colégio Municipal Evência Brito
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NHC	Nova História Cultural
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Ribeira do Pombal: apresentação, contextualização histórica e geográfica.	18
2.2 História da educação em Ribeira do Pombal, Bahia.....	20
2.3 A Nova história cultural.....	23
2.3.1 Novas abordagens no ensino de História	28
2.4 Espaços Formais e não formais de ensino e aprendizagem e suas interações	32
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1 Caracterização da pesquisa.....	37
3.2 Lócus da pesquisa.....	38
3.3 Sujeitos da pesquisa	40
3.4 Instrumentos de coleta de dados	40
3.5 Análise de dados	41
4 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPORTÂNCIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	43
4.1 O ensino de História em Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil	44
4.1.1 Percepções dos docentes sobre o ensino de História.....	47
4.2 Quanto aos anseios dos profissionais de ensino.....	52
4.3 A utilização de espaços não formais de ensino e aprendizagem como estratégia de ensino para aulas de História.....	60

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES	94

1 INTRODUÇÃO

Frente às mudanças, promovidas pelo mundo globalizado, ocorridas nas sociedades contemporâneas, vários temas suscitam frequentes debates como, a crise de determinados paradigmas, as rupturas e continuidades na História, a busca pela inovação nos processos de ensino e aprendizagem, entre outros. Esse cenário de transformações aumentou o grau de competitividade, assim como a demanda por informações e conhecimentos. Nesse cenário, a educação tem um papel de indispensável responsabilidade na contribuição do resgate de valores pautados na humanização dos indivíduos, fomentando ações voltadas à coletividade, à justiça social e à solidariedade, aspectos considerados essenciais para o desenvolvimento de uma nação.

Diante dessas demandas sociais, é necessário compreender as diversas facetas da educação e, em especial, do ato de ensinar os indivíduos. Esse processo educacional pode ocorrer em diversas circunstâncias, pois tanto a educação formal como a não formal estão presentes no cotidiano dos sujeitos. Ambas envolvem questões relevantes como, a aprendizagem, a política, os direitos dos cidadãos, o modo de capacitação para o mercado de trabalho, conforme os recursos disponíveis, o desenvolvimento de habilidades e de potencialidades, a solução de problemas coletivos e a formação para a cidadania.

Sobre essa discussão, Cascais e Terán (2011) salientam que, além da educação formal, outras modalidades da educação podem também fazer parte do processo de ensino e aprendizagem como possibilidades didáticas que visam a complementação da educação formal. Vale ressaltar que essas duas formas de educação, a formal e não formal, não concorrem entre si, mas se interpenetram além dos muros da escola.

Conforme afirma Gonh (2010, p. 33), “[...] a educação não formal tem campo próprio, tem intencionalidades, seu eixo deve ser formar para a cidadania e a emancipação social”. Logo, a educação não formal representa as vivências que são adquiridas por meio do processo de compartilhamento de experiências entre os sujeitos, em especial nos espaços sociais.

No que se refere aos espaços não formais de aprendizagem, esses meios, por sua vez, se configuram como locais, instituições ou espaços caracterizados como produtores de atividades organizadas, sistemáticas, pedagógicas e que proporcionam práticas educativas realizadas fora dos marcos escolares institucionais (TRILLA; GHANEM, 2008).

Neste sentido, em meio a esse ambiente não formal de aprendizagem, o ensino de História possibilita compreender a importância dos distintos espaços educativos, das trajetórias de vida dos grupos e dos seres humanos, mesmo fora das instituições educacionais. Essa compreensão do ambiente social, como meio onde também é caracterizado enquanto um espaço educativo, inclui as trajetórias de vida dos grupos e sujeitos por meio de processos interativos.

Indubitavelmente, a educação não formal, entre outros resultados, pode propiciar aos indivíduos a construção de relações sociais. Essas constituições se fundamentam em princípios de igualdade e justiça social, fortalece o exercício da cidadania e transmite informações sobre formação política e sociocultural, buscando preparar os educandos para a convivência na sociedade com civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo e ao individualismo, *i. e.*, primando pela emancipação social.

Assim, em virtude dos fatos supraindicados, ao pensar o ensino de História e as suas possíveis interações com os espaços não formais de ensino e aprendizagem, entende-se que esse estudo adquire um caráter multifacetado. Em seu turno, essa ideia tem vistas a proporcionar aos alunos uma visão holística a respeito dos fatos históricos, estimulando a autonomia e a valorização dos vários sujeitos envolvidos nos processos de construção da História.

Ao analisar os estudos recentes sobre o ensino de História na contemporaneidade, em meio a um contexto marcado pelos avanços da tecnologia, é necessário destacar os desafios que os docentes presenciam em sala de aula ao trabalhar com educandos que vivem em comunidades caracterizadas pela conectividade tecnológica, em que as informações chegam em grande velocidade. O maior desses desafios é a apatia que geralmente os alunos demonstram nas aulas.

No que se refere especificamente ao ensino de História nas escolas, esse desinteresse dos estudantes ocorre, muitas vezes, quando o ensino dos conteúdos se baseia em modelos didáticos defasados, com aulas monótonas e conteudistas. Essas abordagens impõem ao ensino de História um caráter mnemônico da disciplina, que serve - como era de se esperar - exclusivamente para memorizar eventos, com a exaltação dos grandes homens e uma série de datações.

Considerando essa situação, na busca para melhor interpretar essa realidade, o docente possui um papel de agente mediador do conhecimento dos educandos. Como afirma Schmidt (2004, p. 57), “[...] ao professor cabe ensinar ao aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas em problemáticas”. Desse modo, esse modelo de ensino deve ser balizado por parâmetros que visem uma transformação dos sujeitos, através da problematização dos fatos históricos, indagando e conectando saberes, de forma que aconteça a superação do modelo de ensino que visa apenas a reprodução e a transmissão dos conteúdos.

Nessa perspectiva, a valorização do ensino, e também seu contínuo aperfeiçoamento, faz com que a aprendizagem – e sua aplicabilidade – no dia a dia dos educandos seja um outro sustentáculo significativo, pois ela demandará a adoção de metodologias a partir de teorias que respondam como o aluno assimila melhor os temas trabalhados. De acordo com observações feitas por Castelar (2000, p. 1055), o objetivo do ensino de história no Ensino Fundamental é “[...] alfabetizar historicamente o aluno pela mediação de aprendizagens, de modo que o mesmo se aproprie de conceitos e categorias básicas que possibilitem a compreensão do tempo, fato e sujeito histórico”.

Busca-se, assim, pelo aperfeiçoamento nos processos de ensino e aprendizagem no campo da História e as possíveis intersecções entre a escola e espaços não formais de ensino e aprendizagem. É preciso ainda que esses elementos corroborem para um ensino que priorize visões plurais e críticas nos educandos e abra caminhos para a construção da cidadania e emancipação social. Através dessa ótica, constituiu-se como tema da presente pesquisa: O ensino de História e os espaços não formais de aprendizagem.

Partindo dessa premissa, surgiu o problema estimulador da pesquisa: Qual a percepção dos professores de História de uma escola de Ensino Fundamental, nos

anos finais, de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, sobre o uso de espaços não formais de aprendizagem na prática docente?

Assim, conforme já referido, por perceber a relevância da atualização das práticas pedagógicas e prezando pela qualidade da relação do ensino e da aprendizagem, a partir de mudanças do contexto tradicional com a inclusão dos espaços não formais de aprendizagem, o objetivo geral deste estudo foi: Analisar a percepção dos professores de História de uma escola de Ensino Fundamental, nos anos finais, de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, sobre o uso de espaços não formais de aprendizagem na prática docente. A fim de alcançar esse objetivo macro, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- a)** entender conceitos de ensino e aprendizagem na perspectiva da Nova História Cultural;
- b)** identificar os pressupostos teóricos das práticas pedagógicas dos professores de História do município de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil;
- c)** analisar as relações entre a escola e espaços não formais de aprendizagem.

Assim, partindo desses pressupostos, para a construção desta pesquisa foram considerados, entre outros, estes aspectos: a vivência da pesquisadora em escolas do Ensino Fundamental, atuando como professora de História, há 14 anos; a percepção das fragilidades na área do ensino da História; a falta de motivação de grande parte dos professores em buscar novas metodologias de ensino; a necessidade da superação das aulas de História balizadas por uma visão tradicional, em que o professor se coloca como o detentor do saber e os alunos como receptores de conteúdos prontos; a constatação da relação defasada entre o ensino e a aprendizagem a partir da memorização de fatos, datas, personagens históricos, pautados em uma história geral em detrimento das histórias e vivências individuais.

A relevância teórica e educacional para o desenvolvimento desta pesquisa reside na compreensão de que, além das estratégias utilizadas em sala de aula pelos docentes, existem outros espaços fora dos muros da escola. Nessas outras esferas, pode-se promover reflexões e aprimorar o ensino de História, o que contribui para a melhoria da qualidade do ensino, de forma a garantir a formação para a cidadania.

O lócus da pesquisa foi o Colégio Municipal Evência Brito (CMEB), instituição que oferta do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, localizado na avenida Salustiano Guerra, número 245, no município de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil. O

estudo em tela se trata de uma pesquisa com abordagem qualitativa para a qual utilizou-se para a coleta de dados entrevistas semi estruturadas com cinco professores de História da referida instituição, os quais lecionam em turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental, anos finais, assim como foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. Os dados foram organizados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Além de uma revisão bibliográfica pautada em dispositivos legais, com consulta às legislações e aos documentos norteadores da educação básica, a exemplo da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), da Base Nacional Comum (BNCC), buscou-se também embasamento teórico em textos escritos por diversos autores, dentre eles: Chartier (2001); Pesavento (2003); Schimidt (2004); Burke (2005); Moraes e Galiazzi (2006); Gonçalves (2007); Gohn (2010; 2011); Cardoso e Vainfas (2011); Tosh (2011); Bittencourt (2018).

A dissertação está organizada em cinco capítulos, os quais objetivam melhor estruturar as teorias e ideias dos autores que discutem as temáticas, as percepções dos professores sobre o ensino de História e o uso de espaços não formais de aprendizagem. Além do presente capítulo que versa sobre a temática e a natureza do estudo, com destaque para a contextualização do tema, a justificativa, o problema, os objetivos, assim como uma síntese do caminho metodológico utilizado na realização da investigação.

No segundo capítulo estão organizadas as bases científicas dos temas principais, em tópicos: Ribeira do Pombal: apresentação, contextualização, seção no qual é realizada uma breve apresentação da história da cidade; História da educação em Ribeira do Pombal-BA, discorre-se neste ponto sobre a evolução da educação do município; A Nova História Cultural e Novas abordagens no ensino de História que discute de forma breve sobre as principais correntes teóricas presentes nas mudanças metodológicas da escrita e do ensino da História, além da evolução do processo de ensino e aprendizagem em História nas últimas décadas, sobretudo no Brasil; Espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem e suas interações, subcapítulo no qual há o registro de uma discussão acerca das formas de educação formal e não formal e seus espaços de ensino e aprendizagem.

No terceiro capítulo é apresentado o caminho realizado na consecução dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, é apresentada a abordagem científica utilizada, fundamentação dos instrumentos, contexto do campo de pesquisa, sujeitos

envolvidos, procedimentos empregados para coleta de dados, assim como a organização e a análise dos dados produzidos.

No quarto capítulo estão estruturados os dados coletados, os quais são aproximados aos fundamentos teóricos que embasam a pesquisa. Os dados foram analisados através da abordagem textual discursiva, descrita por Moraes e Galiuzzi (2006), e foram organizados em três categorias, quais sejam: a) O ensino de História em Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, b) Quanto aos anseios dos profissionais de ensino e c) A utilização de espaços não formais de ensino e aprendizagem como estratégia de ensino para aulas de História.

No quinto capítulo, por sua vez, são discutidos os principais resultados da pesquisa, cuja reflexão perpassa os resultados encontrados e os objetivos da presente investigação. Assim, faz-se uma reflexão sobre o ensino da História e como este é um elemento enriquecedor no processo de formação integral do aluno dentro das ciências humanas, devido às possibilidades que pode trazer para este aluno compreender a realidade que o cerca, estabelecer as possíveis correlações e analogias com temporalidades diferentes com vistas à problematização e assim torná-lo um sujeito crítico, que o capacitará para analisar, interpretar e agir nessa mesma realidade. Além disso, destaca-se a percepção dos professores em relação ao uso de espaços não formais de aprendizagem, enquanto novas estratégias para a melhoria e aperfeiçoamento do ensino da História.

Por fim, nos capítulos subsequentes, cita-se as referências utilizadas para a efetivação deste estudo, bem como os apêndices. Feita a apresentação deste trabalho, apresenta-se, na próxima seção, os referencias teóricos do estudo

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção do trabalho debater-se-á algumas questões pontuais sobre a estrutura da pesquisa no que se refere à temática proposta, com o intuito de dar sentido e defender, através da visão de vários autores que tratam do tema, a proposta de investigação aqui apresentada.

Assim, inicialmente, far-se-á uma breve contextualização da História de Ribeira do Pombal, Bahia, para que, em seguida, possam ser apresentados alguns dados sobre o quadro geral da educação no município.

Ainda nesta seção, também de modo breve, discutir-se-á a respeito das transformações ocorridas no campo da História cultural, os avanços e as novas abordagens dentro do ensino da História, além de determinados aspectos da educação formal e não formal, e o entrelaçamento da educação formal com a não formal.

2.1 Ribeira do Pombal: apresentação, contextualização histórica e geográfica

A cidade de Ribeira do Pombal surgiu de uma aldeia de índios Kiriris ou Cariris. Em meados do século XVII, os índios Kiriris integravam um amplo território que pertencia aos D'Ávilas da Casa da Torre, que de início buscaram maneiras para combater as missões religiosas em seus territórios, por acreditarem que elas os prejudicavam e violavam seus direitos.

Entretanto, segundo Reis (2003), no período de 1665 a 1667, Francisco Dias D'Ávila, com o objetivo de auxiliar nas missões religiosas com os índios Kiriris e assim promover o desenvolvimento regional, juntamente com os padres jesuítas João de Barros e Jacob Rolando, estabeleceu e construiu uma capela dedicada à Santa Teresa de Jesus. Em 1672, o padre Jacques Cocle prosseguiu à catequese, depois

de ter encontrado no local a capela que havia sido construída por seus antecessores. Por conta disso, logo após a nomeação da capela, a aldeia que inicialmente se chamava Canabrava passou a ser chamada de Santa Teresa de Canabrava. Essa aldeia estava localizada no caminho para o rio São Francisco, que era, então, muito conhecido na região por suas margens servirem de repouso aos viajantes.

Por volta do século XVIII, o Colégio da Bahia manteve nas proximidades algumas fazendas de criação bovina e cultura de mandioca, milho e outros cereais, e essas atividades propiciaram o fortalecimento da agropecuária local.

Conforme assinala Reis (2003), no ano de 1754 foi criada a freguesia que tomou o nome de Pombal, por ser seu pároco o padre João Campos de Cerqueira Pombal, que era parente do Marquês de Pombal. Por carta régia de 22 de julho de 1766, a povoação passou a ser chamada Pombal, em homenagem ao primeiro ministro Dom José, o marquês de Pombal (que estabeleceu uma norma que ficou conhecida como “Lei de Pombal”).

De acordo com a Lei Orgânica de 24 de Dezembro de 2018, o mesmo Decreto Real instituiu o município denominado Pombal, o qual, por determinação dos Decretos estaduais nº 7455 e 7479, de 23 de junho e 08 de julho de 1931, respectivamente, extinguiu a sua categoria enquanto município e o anexou a Cipó. Em 19 de setembro de 1933, através do Decreto Estadual nº 8643 foi reinstituída ao grau de município, tendo, por conseguinte, no ano da promulgação da sua Lei Orgânica, mais de meio século depois.

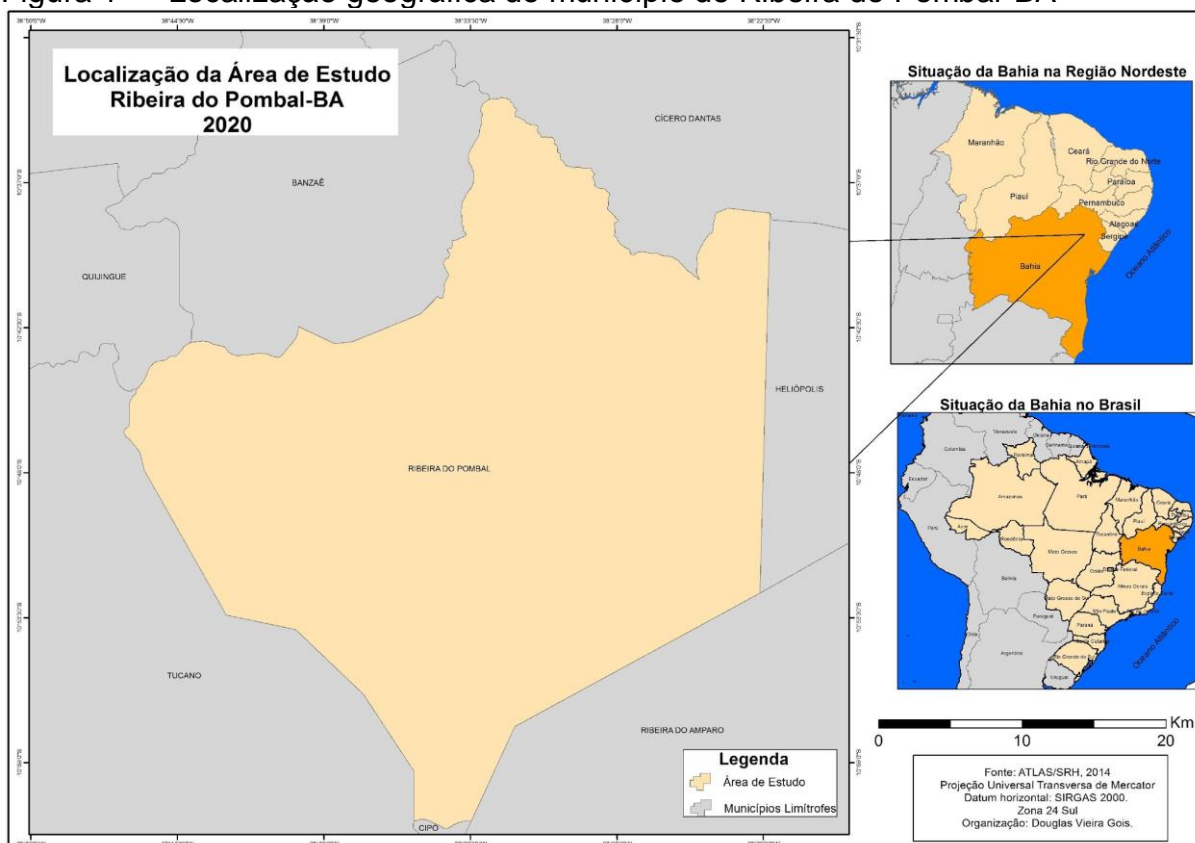
O município de Ribeira do Pombal localiza-se na região planejamento Nordeste do Estado da Bahia, limitando-se a leste com o Município de Heliópolis, a sul com Ribeira do Amparo, a oeste com Tucano e a norte com Cícero Dantas. (FIGURA 1). Atualmente, a cidade de Ribeira do Pombal possui uma população estimada de 53.807 pessoas, com área territorial de 1.177, 453 km². A cidade se localiza a 234 km, de forma retilínea, da capital. Cerca de 26.5% de seus domicílios possuem esgotamento sanitário adequado, 73.6% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 6.9% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio) (IBGE,2020).

A cidade mantém relações econômicas com as cidades baianas Salvador, Feira de Santana, Paulo Afonso, bem como os estados de São Paulo e de Pernambuco. A cidade de Ribeira de Pombal, atualmente inclui na sua base econômica o comércio, a prestação de serviços, as culturas de feijão, milho, castanha de caju e a criação de

gado leiteiro e de corte. O mel surge como produto de grande valor econômico para o município, pois é exportado para diversas regiões do Brasil e do mundo, possibilitando o desenvolvimento da economia do município (CÂMARA MUNICIPAL DE RIBEIRA DO POMBAL PÚBLICA, Emenda de Revisão Nº 1 à Lei Orgânica de 24 de dezembro de 2018, p.1).

Assim, Ribeira do Pombal possui participação relevante no cenário estadual, principalmente por sua economia, por meio da qual a cidade é considerada um centro regional, despontando como referência para os municípios limítrofes.

Figura 1 — Localização geográfica do município de Ribeira do Pombal-BA



Fonte: Conforme consta na margem inferior direita da imagem

2.2 História da educação em Ribeira do Pombal, Bahia

A história da educação em Ribeira do Pombal, na Bahia, começa a partir do trabalho missionário dos jesuítas, com uma educação voltada para a conversão dos povos indígenas, o povoamento e domínio das terras e, sobretudo, a propagação de uma ideologia dominante.

As escolas iniciais tinham uma estrutura rudimentar, professores leigos eram responsáveis pelo ensino não regulamentado e com características elitistas. Esse ensino precário possibilitava poucas expectativas entre os indivíduos na sociedade. Com o tempo, a educação foi ganhando espaço de maneira quantitativa e qualitativa, fato comprovado pelo aumento no número de instituições de ensino e de profissionais mais qualificados.

Em meio a esse contexto, na contemporaneidade, a educação em Ribeira do Pombal tem obtido resultados positivos, advindos dos investimentos educacionais que propiciam um futuro ao indivíduo do lugar, preparando-o para viver em uma sociedade justa e consciente.

Porém, nem sempre foi assim. Esse caminho educacional passou por grandes percalços, como as dificuldades enfrentadas por uma gama de profissionais sem formação específica, que heroicamente desempenharam a função de ensinar a ler e escrever pelas principais escolas estaduais, possibilitando, assim, que Ribeira do Pombal tivesse subsídios para implantar suas escolas municipais pelas áreas urbana e rural.

Por muito tempo, após o início de formação do município, o acesso à educação formal esteve restrito aos indivíduos que possuíam maior poder aquisitivo, como os posseiros e fazendeiros. As aulas de leitura e escrita eram oferecidas por professores que ministravam o curso de catecismo e, paralelamente, o curso de alfabetização. Segundo especialistas, saber ler e escrever nesse período concedia status social, por isso pessoas de grande influência mantinham professores particulares que ministravam aulas aos membros da família.

No início do século XX, diversas mudanças qualitativas e quantitativas marcaram a educação em Ribeira do Pombal, isso porque houve significativo aumento no número de pessoas alfabetizadas e, conseqüentemente, de professores atuando. Esses profissionais, em sua maioria, ensinavam a princípio, em sua própria residência, com métodos arcaicos, munidos de bancos rústicos, mesa adornada e palmatória.

Com a chegada dos anos 1940, Ribeira do Pombal recebeu do governo estadual a primeira escola regular, denominada Escolas Reunidas Rui Barbosa. Essa escola funcionava em um prédio, construído exclusivamente para esse fim, localizado na Avenida Evência Brito, onde, atualmente, funciona a Câmara de Vereadores do município.

Apesar de ser uma escola pública, as pessoas que a frequentavam, em sua maioria, faziam parte da elite pombalense, e aqui faz-se relevante fazer um adendo que essa era uma característica da educação a nível nacional. Isso porque, para ser matriculado na instituição de ensino, o indivíduo precisava passar por um exame admissional e por uma entrevista. Nota-se, com bases nesses dados, a presença e atuação da segregação social, uma vez que os candidatos com maior possibilidade de admissão na instituição de ensino eram aqueles que possuíam recursos financeiros para terem aulas particulares em casa. Mesmo assim, é preciso reconhecer que as escolas reunidas, apesar de pertencerem ao âmbito estadual, tiveram um papel de destaque na educação dos pombalenses. Em meados dos anos 1950, o município, com o objetivo de ampliar o acesso à educação, construiu algumas unidades de ensino.

Segundo o censo de 1950, Ribeira do Pombal possuía, então, uma população de 19.473 habitantes, dentre os quais 3.213 sabiam ler e escrever, e a taxa de alfabetização ficava em torno de 17% da população em idade escolar. Esses dados mostram que a taxa de alfabetização ainda era muito precária; em 1956 havia um total de 10 instituições de ensino primário, sendo três eram estaduais, uma particular e seis municipais.

Nesse percurso histórico, importantes instituições de ensino surgiram, como a Escola Municipal Boca da Mata (em 1950), a Escola Municipal Curral Falso (em 1950), a Escola Municipal de Pedras (em 1956) e a Escola Estadual Escola Joana Angélica (em 1958).

Entre os problemas encontrados no processo de desenvolvimento da educação do município, alguns possuem maior incidência, como o alto nível de evasão escolar, em especial no turno noturno; a pouca participação dos pais e responsáveis, tanto no âmbito de averiguação de aprendizado como na situação da educação a que o indivíduo tem acesso – essa não participação dificulta possíveis melhorias por causa da falta de cobrança dos responsáveis; a elevada distorção entre série e idade; a presença de classes multisseriadas; o grande número de estudantes indisciplinados, com registros de envolvimento com a criminalidade; e o elevado índice de repetência. (CAETANO; CELESTINO; MORAIS, 2010).

Ademais, quanto às reclamações específicas dos profissionais da educação, existem alegações de que os pais de alunos não se envolvem de maneira satisfatória na vida escolar dos filhos, e que estes são resistentes quanto ao envolvimento

parental; de que há falta de recursos financeiros, humanos e materiais, assim como falta de perspectiva de empregos, por exemplo. Essa falta de perspectiva está entre os principais fatores que induzem o indivíduo ao abandono escolar no decorrer do ano, ou a encarar a escola como um ambiente para passar o tempo, resultando na repetência de série. (CAETANO; CELESTINO; MORAIS, 2010).

Apesar de a escola buscar ampliar a visão do aluno, por meio de uma prática de ensino construtiva, com relação ao âmbito social, muitas vezes os projetos/propostas de trabalho são barrados, em consequência da pouca visão de alguns professores e de um conjunto cultural bastante arraigado na cultura dos pais, alunos, educadores e da comunidade em geral. (CAETANO; CELESTINO; MORAIS, 2010).

Em suma, é possível perceber que a educação em Ribeira do Pombal, em vários aspectos, é semelhante à educação oferecida em outros municípios do território nacional, visto seu histórico inicial de catequização dos índios por meio dos jesuítas, situação comum às formações sociais/cidades mais antigas. Hoje, a educação promovida em Ribeira do Pombal alcança resultados expressivos, como por exemplo, o avanço no IDEB, obtendo 5,8 no ano de 2019. (IBGE 2020). Além disso, no ano de 2020, iniciou-se uma nova fase que foi a experimentação de um novo currículo, elaborado a partir da resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017).

2.3 A Nova história cultural

A História, enquanto ciência, passou por muitas transformações ao longo do tempo, dividindo-se em diversos campos de estudo. Um de seus principais campos, a História Cultural, surgiu em meio a um contexto de quebra de paradigmas e de mudanças na estrutura social, e, por isso, seu foco estava em demonstrar as fraquezas teóricas e metodológicas das abordagens positivistas.

O debate sobre as mudanças de paradigmas e o surgimento de novas correntes historiográficas é bastante amplo, e não seria possível nesta pesquisa, por sua complexidade e também por ultrapassar a natureza e os objetivos do presente trabalho, discutir as muitas questões em que se desdobra essa disputa. Dito isso, o

objetivo nesta seção é fazer uma breve contextualização das rupturas teóricas e metodológicas dentro da História e suas influências no ensino da disciplina escolar.

A priori, vale destacar as contribuições do movimento dos *Annales*¹, que revolucionou a historiografia, possibilitando mudanças dentro da História, o que, certamente, representou uma ruptura dentro da historiografia mundial e uma transformação conceitual da disciplina. De acordo com Burke (1991, p. 143), “[...] a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas.” A Escola dos *Annales* ampliou os estudos das pesquisas históricas ao abrir o campo da disciplina para outras áreas de forma interdisciplinar.

Ainda de acordo com Burke (1992), para muitas pessoas, a nova história está associada a Lucien Febvre e a Marc Bloch, que fundaram a revista dos *Annales*, em 1929, para divulgar sua abordagem, e, na geração seguinte, a Fernand Braudel. Com isso seria difícil negar a importância do movimento para a renovação da história, liderado por esses homens.

A escola dos *Annales*, conforme salienta Burke (1991), renovou e ampliou o quadro das pesquisas históricas ao abrir o campo da disciplina, rompendo com a compartimentação das ciências sociais e privilegiando métodos interdisciplinares. Para Burke (1991, p. 118), nestas três ciências, em especial, existe um considerável interesse na abordagem dos *Annales*: a geografia, a sociologia e a antropologia.

Sob essa ótica, Cardoso e Vainfas (2011) enfatizam a importância da investigação interdisciplinar dentro do campo historiográfico, ao afirmar que a interdisciplinaridade contribui muito, no atual século, para o aperfeiçoamento do saber e da narrativa historiográfica, ainda que ela tenha sido muitas vezes mal compreendida.

Acerca das contribuições legadas por esse campo, Pesavento (2003), observando a perspectiva das mudanças paradigmáticas, afirma que foi no contexto da corrente neomarxista e do movimento dos *Annales* que as transformações que levariam ao nascimento da História Cultural ou Nova História Cultural tiveram lugar. Os estudos sobre essa corrente historiográfica são vastos e dinâmicos, por isso nesta

¹ A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. Desde o século XVIII, quando a História passou a ser notada como ciência, os métodos de se escrever e pensar sobre História conquistaram grande evolução.

seção será apresentada apenas uma breve discussão sobre as conceituações e reflexões que interessam à temática em pesquisa.

Esse campo de estudos tem nas discussões de Peter Burke uma das suas principais contribuições teóricas. Em suas análises a respeito do conceito da História Cultural, desde seus primórdios, ele afirma que a “[...] história cultural não é uma descoberta ou invenção nova. Já era praticada na Alemanha com este nome há mais de 200 anos.” (BURKE, 2005, p. 15).

No que concerne ao papel dos historiadores dentro da Nova História Cultural, Burke (2005) ressalta que o trabalho individual dos historiadores precisa ser localizado em uma das diferentes tradições culturais, geralmente definidas em termos nacionais.

Ainda sobre as atribuições do historiador, Pesavento (2003) afirma que, com a história cultural do século XX, o historiador passou a decifrar a realidade do passado por meio de suas representações, se dedicando a temas voltados para as relações sociais, os valores, as crenças, os mitos, dentre outros. Aí estava, então, um cenário propício ao surgimento da chamada Nova História Cultural. Mas, antes de introduzi-la na discussão, é imprescindível que se faça uma breve análise do termo cultura. Conforme Burke (2005), esse vocábulo é, em geral,

[...] usado para se referir à “alta” cultura. Foi estendido “para baixo”, continuando a metáfora, de modo a incluir a “baixa” cultura, ou cultura popular. O termo cultura costumava se referir às artes e às ciências. Depois foi empregado para descrever seus equivalentes populares – música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar) (BURKE, 2005, p. 33).

Ainda segundo Burke (2005), com a expansão e o interesse pelo termo cultura, a história cultural ficou cada vez mais visível nas décadas de 1980 e 1990. Assim, o autor destaca que “[...] essa virada cultural teve efeitos e talvez até mesmo significados distintos nas diferentes disciplinas.” (BURKE, 2005, p. 35).

Sob esse mesmo viés, Tosh (2011, p. 239) salienta que falar de “história cultural” ou da “virada cultural” “[...] revela uma significativa alteração das prioridades dos historiadores, mas isso exige alguma persistência para se descobrir a que tipo de cultura está se referindo.” O uso da expressão “virada cultural”, segundo Tosh (2011), não significa que, naquele momento, ocorreu a chegada de uma nova disciplina, mas sim uma reorientação das prioridades dos historiadores.

Desse modo, a cultura perpassa por diversos ramos que vão desde a cultura visual, a cultura literária, da música, da cultura imaterial, além da cultura do medo, da violência, enfim, estando implícito o fato de que essas diferentes áreas estão relacionadas de alguma maneira.

Ao discorrer sobre a Nova História Cultural, é necessário ressaltar a importância da micro-história, por meio da qual, segundo Burke (2005), a década de 1970 testemunhou a definição de um novo gênero histórico. Seu surgimento promoveu uma reação contra um certo estilo de história social que seguia o modelo da história econômica, empregando métodos quantitativos e descrevendo métodos gerais, sem atribuir importância às variedades locais.

O surgimento da micro-história está relacionado com a crise do paradigma marxista e surge como uma manifestação da história das mentalidades. Sobre ela, o historiador faz as seguintes considerações:

O microscópio era uma alternativa atraente para o telescópio, permitindo que as experiências concretas, individuais ou locais reingressassem na história. Era uma reação à crescente desilusão com a chamada “narrativa grandiosa”. Por traz dela pode-se ver uma reação contra a globalização, enfatizando os valores das culturas regionais e dos conhecimentos locais (BURKE, 2005, p. 61).

Portanto, por meio da micro-história passa-se a atribuir uma maior importância à variedade e às particularidades das culturas locais, às vivências históricas individuais e às estratégias que põem em funcionamento as famílias e as comunidades, através de uma redução e escala de observação de forma bem detalhada e que investe no exame intensivo de uma documentação.

De acordo com Chartier “[...] cada micro história tenta reconstruir, a partir de uma situação particular, a maneira na qual os indivíduos produzem o mundo social, por suas alianças e seus confrontos, através das dependências que os unem ou dos conflitos que os opõem.” (CHARTIER, 2001, p. 119).

Da década de 1970 em diante, segundo informa Burke (2005), diversos estudos foram publicados, em uma impressionante variedade, contudo, ele também avalia que é provável que esses estudos estejam sujeitos à lei de rendimentos intelectuais decrescentes.

Ao analisar os escritos sobre a micro-história, verifica-se debates e reflexões acerca da distinção necessária entre ela e o campo da História Local. Nesse sentido, Barros (2007, p. 175) afirma que a escolha pela micro historiografia também pode “[...]”

incidir sobre determinada comunidade micro localizada, mas, nunca o verdadeiro objeto de que se ocupa o historiador será a comunidade em si mesma, como seria o caso da História local.”

Quanto aos propósitos da História Local, Gonçalves (2007) afirma que ela

[...] serve para questionar a ideia de que somente os grandes centros culturais, econômicos ou políticos são capazes de produzir os acontecimentos da história. No entanto, isso não significa dizer que a história local se explica de modo isolado, afinal, em tempos de globalização, as especificidades locais devem ser compreendidas em suas relações de interseção com o global, principalmente na era da informação instantânea como as redes sociais na internet, por exemplo, que põem em contato as ideias, os valores, comportamentos e práticas dos mais diversos e distintos lugares (GONÇALVES, 2007, p. 23).

Essa reflexão a respeito da História Local permite entender as diferentes modulações que existem entre instituições, grupos e indivíduos. Ainda de acordo com as proposições de Gonçalves (2007, p. 23), a história local “[...] manifesta a relação de complementaridade do conjunto de experiências sociais e relativiza a hierarquia historiográfica de caráter fatural, descritivo e conteudista que condiciona o local ao regional e este, por sua vez, ao nacional.”

E é nesse cenário de mudanças paradigmáticas que a Nova História Cultural entra em uso a partir da década de 1980, quando, segundo Burke (2005, p. 66), “[...] a NHC é a forma dominante de história cultural.” Sobre a nomenclatura, Burke (2005) explica que a palavra “nova” serve para diferenciar a NHC das formas mais antigas já discutidas anteriormente, e a palavra “cultural” serve também para distinguir a referida corrente historiográfica da história social.

De acordo com o autor, o novo estilo da História Cultural precisa ser notado como uma resposta aos desafios, sobretudo ao da expansão do crescimento da cultura e da ascensão do que passou a ser conhecido como teoria cultural. Ele afirma que a teoria é uma das características distintivas da Nova História Cultural.

Acerca dessa questão, Burke (2005) destaca que quatro teóricos foram essenciais para a construção e prática da Nova História Cultural, a saber: Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Pierre Bourdieu e Michel Foucault.

Em corroboração às considerações de Burke, Cardoso e Vainfas (2011, p. 138) afirmam que “[...] a Nova História Cultural não recusa de modo algum as expressões culturais das elites, mas revela especial apreço, tal como a história das mentalidades, pelas manifestações das massas anônimas.” Para eles, a referida corrente revela uma afeição pelo informal e, sobretudo, pelo popular.

Quanto aos possíveis e improváveis rumos da Nova História Cultural, já que essa Nova História tem mais de 20 anos e tem sido alvo frequente de críticas, Burke (2005) questiona sobre as incertezas do que virá pela frente, isto é, se haverá um movimento ainda mais radical, ou se pelo contrário haverá uma reaproximação de formas tradicionais.

Mas, mesmo diante dessas incertezas, o autor sinaliza sua preferência pela História Cultural, e acrescenta que é sabido “[...]que as modas culturais não duram muito. Mais cedo ou mais tarde acontecerá uma reação contra a cultura.” (BURKE, 2005, p. 161). E mais, destaca que quando isso ocorrer será preciso fazer todo o possível para garantir que não se percam os ganhos recentes dessa percepção histórica.

De modo geral, a Nova História Cultural legou importantes contribuições e promoveu significativas investigações teóricas e metodológicas para a História. E, hoje, no campo do ensino da História, pode-se observar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, influenciados por essa corrente historiográfica, por meio das novas abordagens e das novas formas de trabalhar os conteúdos na disciplina.

2.3.1 Novas abordagens no ensino de História

O ensino de História passou por muitas transformações nas últimas décadas do XX e início do século XXI. Diversas dessas mudanças se configuram como um reflexo dos trabalhos teóricos e metodológicos que estão filiados ao campo da Nova História Cultural. Segundo Laville (1999, p. 152 *apud* BITTENCOURT, 2018, p. 127), após a Segunda Guerra Mundial, com a predominância da democracia na maior parte dos países ocidentais, o ensino de História voltou-se para questões ligadas à formação da cidadania participativa, visando desenvolver nos alunos as capacidades intelectuais necessárias para uma construção política democrática.

Em relação ao Brasil, Bittencourt (2013) afirma que os estudos acerca da história nas escolas brasileiras demonstram que essas mudanças foram sentidas no país, mas sob condições específicas, dadas as problemáticas decorrentes de uma política educacional complexa, que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens do país.

Ainda de acordo com Bittencourt (2013), na década de 1980, período da redemocratização² no Brasil, a educação brasileira passou por uma série de mudanças, passando a ser um direito constitucional, de dever do Estado e da família. Nesse cenário, houve o retorno das disciplinas de História e Geografia, que haviam sido diluídas em uma única disciplina, chamada de Estudos Sociais.

Com o retorno da disciplina História, surgiu também a necessidade de refletir sobre quais paradigmas seriam adotados nesses novos currículos. Dessa forma, houve, nesse período, frequentes debates em torno das temáticas que estariam presentes nos currículos de História.

Sob essa ótica, Fonseca (2003) salienta que ocorreu uma grande disputa teórica e política em torno dos processos de elaboração de currículo, em especial o de História, conforme observado no excerto a seguir: “Estamos permanentemente debatendo e indagando: o que de cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar e transmitir aos homens em nossas aulas de História?” (FONSECA, 2003, p. 32).

Parte da resposta a esse questionamento pode ser encontrada no documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que enumera as atribuições da educação brasileira quanto às aulas de História. Eis algumas delas:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, n. p.).

Em consideração a esse documento, Fonseca (2003) afirma que o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, lançado pelo Ministério da Educação em 1997, um ano após a aprovação da LDB, busca dar uma resposta sobre o que da cultura brasileira é mais adequado transmitir às novas gerações que frequentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do país.

² Redemocratização brasileira foi o período de reintegração das instituições democráticas anuladas pelo Regime Militar, iniciado em 1964, e que aplicava um regime de exceção e censura às instituições nacionais. Esse período começou no governo de Ernesto Geisel e foi até as eleições indiretas de Tancredo Neves, que faleceu dias antes de assumir o poder, determinando a eleição de José Sarney, que iniciou um período conhecido como Nova República (FAUSTO, 2006).

Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam, nos seus objetivos gerais para o ensino de História, diretrizes que apontam para a preocupação com a inclusão e a diversidade cultural no currículo, tais como:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em suas realidades e outras comunidades, próximas ou distantes no tempo ou no espaço; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elementos de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1998, p. 47).

Desse modo, para a nova legislação, é necessário que se trabalhe os conteúdos objetivando a promoção de habilidades relacionadas à reflexão e à interpretação dos conhecimentos. Sobre essa questão, Fonseca (2003, p. 33) afirma que a análise do “[...] impacto da nova LDB e dos PCNs no ensino de história nos remete à compreensão do papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes históricos nela transmitidos.”.

Para essa autora, uma nova configuração no ensino de História ocorreu a partir do movimento historiográfico, nas últimas décadas do século XX, através da ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas e das fontes históricas utilizadas em sala de aula. Com a adoção dos PCNs houve também a valorização de aspectos relativos à diversidade e pluralidade cultural, que são temáticas ancoradas pela teoria da Nova História Cultural.

Em consonância, Bittencourt (2018) entende que os currículos produzidos após a criação dos documentos citados anteriormente, se estenderam para todos os níveis de ensino e sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas, onde, de forma inédita, foram aprovadas leis que versam sobre a obrigatoriedade de se trabalhar a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08 em todas as escolas brasileiras. Com isso, ainda que gradualmente, os velhos marcos estão sendo revistos, com a introdução de uma Antiguidade marcada pelo protagonismo das sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura, uma história social que traz o trabalho como criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, dentre outros.

Assim, os avanços teóricos e metodológicos promovidos pela historiografia possibilitaram a inserção de novas práticas didáticas pelos professores de História em suas aulas, pois, conforme afirma Karnal (2015, p. 8), “[...] sendo o fazer histórico

mutável no tempo, seu exercício pedagógico também é.” Nessa perspectiva, o autor ressalta que o fazer histórico é transformado pelas mudanças sociais, pelo surgimento de novas documentações, novas fontes, novas formas de produzir saberes.

E, conseqüentemente, a ação pedagógica também muda. Em função do dinamismo das sociedades, a escola também muda, ainda que de uma forma mais lenta, certamente ela muda. No que concerne a essas renovações das práticas pedagógicas dos professores, Fonseca (2007) apresenta relevantes discussões ao mostrar que diferentes fontes de saber podem ser agregadas ao ensino e à aprendizagem. Segundo ela,

Os saberes históricos e pedagógicos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos nas instituições formadoras por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. Isso implica a necessidade de incorporar no ensino e na aprendizagem, nos processos formativos, variadas fontes de saber (FONSECA, 2007, p. 150).

Já de acordo com Pinsky (2015, p.19), o grande desafio que se apresenta “[...] neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real [...] é preciso mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino adequada aos novos tempos. ”

Nesse encadeamento, acerca das mudanças ocorridas dentro das propostas curriculares no sistema de ensino brasileiro, Bittencourt (2018), afirma que novos embates e confrontos vieram à tona a partir da nova política estabelecida após 2016, mas já visíveis em currículos de estados e municípios na primeira década do século XXI. Uma dessas mudanças é a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este, segundo a autora, foi realizado de forma inédita com prioridade a interlocutores internacionais, e internamente, com uma exclusão quase total das universidades, onde se delegou sua elaboração a gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial. Ainda de acordo com a autora citada, a BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissa as novas vivências das gerações das mídias, voltadas para o jovem cidadão consumidor que sonha em se integrar ao sistema capitalista globalizado, marcado pela dependência contínua das novas tecnologias.

O documento normativo, fornece competências e habilidades que considera fundamental para a aprendizagem, e a partir desses acontece a reorganização das

propostas pedagógicas das escolas, a modificação dos livros didáticos, planos políticos pedagógicos, provas nacionais e formação de professores. Em síntese, essas renovações teóricas e metodológicas no ensino da História são um marco importante e também desafiadores, uma vez que a mesma é uma ciência humana indispensável à formação do aluno, que, por sua vez, é sujeito de uma sociedade marcada por diferenças múltiplas.

E nesse cenário de diversidade, é relevante retomar a discussão acerca das mudanças nas formas de ensinar e aprender, principalmente, repensar os modelos de ensino pautados em uma visão tradicional, ou seja, que vê o professor como o detentor do saber e os alunos como receptores de um saber pronto e acabado, com aulas que se resumem no decorar de fatos e datas e na memorização dos conteúdos, impossibilitando o aluno de compreender a realidade que o cerca, pois é incapaz de instigar o senso crítico para que o estudante possa refletir sobre essa mesma realidade. Esse é um ponto importante do debate, uma vez que cada aluno precisa se perceber como sujeito histórico desse processo de construção da história (PINSKY, 2015).

2.4 Espaços Formais e não formais de ensino e aprendizagem e suas interações

A educação formal pode ser definida como aquela que ocorre dentro dos ambientes institucionais, que propicia aos indivíduos, por meio de um processo contínuo, a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento cognitivo e comportamental, em distintas circunstâncias, sendo que a maneira como essa educação é processada diz respeito à sua qualidade e ao espaço onde o indivíduo está inserido (TARDIF, 2006).

Sobre suas características, Gohn (2010, p. 15) afirma que “[...] a educação formal é caracterizada como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados. ” E mais, a educação formal “[...] pressupõe ambientes normatizados, com regras, legislações e padrões comportamentais definidos previamente” (GOHN, 2010, p. 17).

Em outras palavras, esses ambientes educacionais característicos do espaço formal de aprendizagem são as salas de aulas, ou seja, ambientes convencionais em um espaço físico dinamizado que possibilita a interação dos indivíduos e a aquisição do conhecimento de forma educativa (VEIGA, 2004).

Ademais, Schön (2000) enfatiza que a sala de aula pode ser definida como um espaço indissociável de sistemas de ações educacionais propícias ao desenvolvimento do indivíduo no mundo exterior. Essa relação de ensino e da aprendizagem que ocorre nos espaços formais vai além do limite professor e aluno, pois todos os sujeitos e demais interações fazem parte do processo.

Nesse sentido, de acordo com Gadotti (2005), a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Dessa forma, ela depende de uma diretriz educacional alinhada ao currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas determinadas em nível nacional pelos órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação.

Em relação à educação não formal, de acordo com Gohn (2011, p. 99), até os anos 1980, foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas públicas quanto entre educadores, já que todas as atenções sempre estiveram concentradas na educação formal.

Ainda de acordo por Gohn (2011), a educação não formal passou a ter um maior destaque a partir dos anos 1990, decorrente das transformações ocorridas na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Tais mudanças podem ser associadas ao desenvolvimento da globalização. Nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propôs, por meio do artigo 1º, o reconhecimento de uma educação construída para além da sala de aula. Eis um trecho do documento:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Sob essa ótica, a educação não formal tem como finalidade abrir janelas do conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (GOHN, 2010). Um modo de educar é construído como resultado dos interesses e necessidades dos que participam do processo de ensino.

Ainda em Gohn (2010) a educação não formal acontece em meios e formas variadas, de forma que contribua para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, visando a emancipação dos indivíduos para o fortalecimento da cidadania. E, além disso, a transmissão de informação e a formação política sociocultural é uma meta na educação não formal. Portanto, no processo de ensino e de aprendizagem “[...] há a

figura do educador social, mas o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos.”.

E para que haja essa interação e integração é preciso, também, que se perceba a relevância das categorias tempo e espaço, uma vez que, na educação não formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo, o qual é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um (GADOTTI, 2005).

Quanto à estrutura, segundo Trilla e Ghanem (2008), o conceito de educação não formal está relacionado também com a questão da estrutura. Sobre o ponto em questão, ele afirma que o conjunto de processos, meios e instituições são específicas “[...] e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado” (TRILLA; GHANEM, 2008, p. 42).

No que concerne aos espaços educativos onde a educação não formal acontece, Gohn (2010, p. 17) afirma que eles se localizam em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais e em locais onde há processos interativos intencionais.

Em relação à situação e ao contexto em que a educação não formal acontece, Gohn (2010, p. 18) explica que ela ocorre em ambientes e situações “[...] interativas construídas coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa [...] há na educação não formal uma intencionalidade na ação.” A autora destaca, ainda, que, no que diz respeito à apreensão do saber, às práticas educativas acontecem.

[...] usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nas associações comunitárias, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais (GOHN, 2010, p. 36).

Além disso, a mesma autora afirma também que, é possível agenciar a interação entre a escola e os espaços não formais de aprendizagem, (2010), quando a escola promove visitas a museus ou a atividades de ONGs que desenvolvem tarefas recreativas ou esportivas com programações articuladas. Escola e ONG, de forma complementar, não competindo ou substituindo uma à outra.

Por isso, Libâneo (2002) afirma que a relação entre a educação formal e a não formal acontece de forma constante, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal, nem podem separar-se da não

formal, haja vista que os educandos não são apenas alunos, mas participantes das várias esferas da vida social – no trabalho, no sindicato, na política, na cultura, entre outros.

Em relação à escola, no aspecto social, esta desempenha um papel de grande importância, uma vez que crianças e jovens destinam à instituição de ensino, em média, 12 anos de suas vidas. Logo, de maneira obrigatória, ela alcança todos e todas das mais diversas gerações (CAZELLI, 2005).

No entanto, os processos educativos produzidos pela escola não podem ser entendidos independentemente dos fatores e intervenções educacionais adquiridos no ambiente não escolar, pois ambos interferem continuamente na ação educativa dos sujeitos. Ademais, o estudo dos processos educativos que ocorrem além dos muros da escola pode contribuir.

Jacobucci (2008) também oferece importantes contribuições ao debate. Ele aponta que os espaços não formais de ensino podem ser divididos em duas categorias: os espaços institucionalizados e os espaços não institucionalizados. O primeiro são os espaços regulamentados, que dispõem de planejamento, estrutura física e monitores qualificados para a prática educativa, como museus, centros de ciência, parques, zoológicos, entre outros. Os não institucionalizados são ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de uma estrutura preparada para esse fim, mas onde podem ser desenvolvidas atividades educativas, como, por exemplo, praças, praia, lagoa e feiras. Esses espaços não formais de aprendizagem são os locais onde são desenvolvidas atividades domésticas e comerciais, e eles podem ser caracterizados como todo e qualquer ambiente que possa ser utilizado para a prática educativa que envolva professores e estudantes (ROCHA; TERÁN, 2010).

Acerca desses ambientes não formais de aprendizagem, convém enfatizar que, para que tenham uma ampla significação, é necessária a construção de um planejamento criterioso e que atenda às necessidades de aprendizado por meio dos recursos disponíveis no ambiente – recursos que podem ser utilizados para o conhecimento (CHASSOT, 2010).

Logo, é preciso destacar que há uma grande variedade de espaços não formais que podem ser utilizados para a aprendizagem por possuírem características intrínsecas em diferentes contextos, e que exibem alguma relação direta ou indireta com os conteúdos das disciplinas escolares (CAZELLI, 2005).

Destarte, é relevante destacar os possíveis entrelaçamentos, primando pela complementaridade, entre a educação formal e a educação não formal, além de suas relações conceituais. Com isso, conhecer as características dos espaços não formais torna-se um fator primordial, pois possibilita aliar os recursos desses espaços aos objetos do conhecimento trabalhados em sala de aula, de modo a que aconteça uma aprendizagem mais efetiva.

Acerca desse assunto, Trilla e Ghanem (2008) sinalizam que pode sim haver uma relação de esforço e colaboração, também, entre as duas formas de educação, uma vez que certos meios educacionais não formais servem para complementar a educação formal, através de recursos providos de fora das instituições escolares, os quais são frequentemente utilizados por elas no contexto de suas atividades, como, por exemplo, programas dos meios de comunicação, atividades em museus, bibliotecas, fábricas, viagens para educação ambiental, dentre outros. Assim, os conhecimentos podem se entrelaçar, de forma que uma educação não exclua a outra, mas coexistem, visando à formação integral dos indivíduos.

Segundo Gohn (2011, p. 114), “[...] a escola que precisamos construir para o próximo milênio, é a escola da liberdade e da criatividade, de forma que se busque uma articulação entre a educação formal e não formal.” Portanto, a escola deve reconhecer a existência de demandas individuais e coletivas e orientar para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e suas mudanças.

Em resumo, os espaços não formais de aprendizagem são propícios para as pessoas adquirirem o conhecimento da “escola da vida”, por meio de atos educativos, de objetos materiais e demais características do ambiente em que os indivíduos estão inseridos. Isso porque esses espaços possibilitam que ocorra a associação de extensões práticas da educação (VIEIRA, 2005).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Visando alcançar os objetivos traçados para o processo de pesquisa, descrever-se-á, a seguir, a caracterização, o lócus e os sujeitos da pesquisa, além dos instrumentos de coleta e análise de dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa tem como tema “O ensino de História e os espaços não formais de aprendizagem”, dessa forma, considerando o tema, o problema e os objetivos propostos nesta investigação, entende-se que esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que é um tipo de estudo que “[...] tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental (GODOY, 1995, p. 62). Para tanto, adotou-se o enfoque indutivo na análise de dados, dando maior importância aos significados atribuídos pelas pessoas às coisas e à vida. Nesse tipo de pesquisa não é necessária a utilização de ferramentas estatísticas de análise de dados, porque, ainda assim, a pesquisa é eminentemente descritiva.

A abordagem qualitativa não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, pois permite que a imaginação e a capacidade criadora levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novas abordagens. Segundo Gonsalves (2001):

A pesquisa qualitativa preocupou-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.

De acordo Moraes e Galiuzzi (2013), a pesquisa qualitativa tem como objetivo realizar uma análise rigorosa e criteriosa dos fenômenos para tentar compreendê-los. Assim, a abordagem qualitativa possui a intenção de interpretar, compreender e

reconstruir conhecimentos existentes em relação ao tema investigado, embora não se proponha testar hipóteses para comprová-las ou rejeitá-las.

Dessa forma, objetivando compreender as mudanças teóricas e metodológicas no campo da Nova História Cultural e as relações com a renovação dentro do ensino da História partiu-se inicialmente para um levantamento bibliográfico com base nos teóricos da Nova História Cultural e nos estudos realizados em torno do processo de ensino e aprendizagem.

Visando alcançar o objetivo de identificar e descrever os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam o ensino de História no município de Ribeira do Pombal, analisamos documentos como a proposta curricular da Secretaria de Educação do município e o Projeto Político Pedagógico da escola. A esse respeito, Cellard (2008) diz que a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Ademais, para atender aos anseios da pesquisa, realizou-se entrevistas semiestruturadas, as quais permitiram conhecer as percepções dos sujeitos da pesquisa acerca do ensino de História e o uso de espaços não formais de aprendizagem. Essa técnica de pesquisa “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado de forma rígida, de forma que permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.134).

3.2 Lócus da pesquisa

Nesta pesquisa, o campo de investigação escolhido foi o Colégio Municipal Evência Brito (CMEB), (FIGURA 02), localizado na avenida Salustiano Guerra, número 245, no município de Ribeira do Pombal, Bahia. Assim, a escolha pela instituição se deu pelo fato da mesma ser a escola de maior porte que oferta o ensino fundamental no município. O CMEB foi criado pela Lei Municipal nº 03 de 06 de julho de 1961 e foi autorizado a funcionar através da portaria nº 2002, publicado no Diário Oficial do Estado em 11 de março de 1971.

O objetivo de sua criação foi suprir a carência que o município tinha de uma escola de primeiro grau. Funcionando numa área de quase vinte mil metros quadrados. No início, o CMEB funcionava com o ensino fundamental no turno matutino, e no vespertino, oficinas de cerâmica e marcenaria, pelo qual era denominado de Colégio Industrial. Posteriormente passou a funcionar também o

segundo grau, atendendo a população local e circunvizinha com cursos técnicos em contabilidade, magistério do primeiro grau e formação geral.

Figura 2 — Fachada do Colégio Municipal Evência de Brito



Fonte: Captura da Web_3-4-2021_161359_www.google.com.br.jpeg Acesso em: 03 maio 2021

O CMBE começou com sete salas de aulas, auditório e uma biblioteca. Em cinquenta e quatro anos de existência passou por inúmeras reformas e muito se acrescentou ao seu patrimônio. Hoje, o CMEB funciona com dezenove salas de aula em regime de externato e oferece o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos no noturno, atendendo alunos oriundos da zona urbana e da zona rural. Atualmente, a escola possui oitenta e quatro professores, dos quais seis ministram a disciplina de História.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram cinco professores do CMEB que exercem suas funções laborais em turmas de sexto ao nono ano do ensino fundamental II. Para Gil (2002) a amostra da população num estudo de corte é selecionada em função de apresentar características que possibilitem a investigação da influência de determinada exposição na ocorrência de determinado fenômeno.

O sujeito P1 é formado em História pela Universidade Estadual da Bahia (BA) em 2004. Atualmente cursa mestrado em História na já referida instituição. Leciona com turmas de oitavo e nono ano no CMEB. Já o sujeito P2 é formado em História pela Universidade Tiradentes (SE) em 2013 e tem especialização em ensino de História pela Faculdade de Ciências Educacionais em 2017 e leciona no CMEB para as turmas de sétimo ano. O sujeito P3, por sua vez, formou-se pela Autarquia de Ensino Superior de Arco Verde (PE) em 2003. Possui especialização em ensino de História pela Faculdade de Ciências Educacionais em 2013. Atua com as turmas de nono ano do CMEB. O sujeito P4 é formado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 2008 e possui especializações em História da cultura afro-brasileira e indígena em gestão escolar, em 2010 e 2013 respectivamente. Leciona para as turmas de oitavo e nono ano. Por fim, o P5, é formado em História pela História pela Universidade Tiradentes (SE) em 2015 e não possui cursos de pós-graduação.

A escolha por esses profissionais ocorreu através de indicações da direção e coordenação pedagógica da instituição pesquisada, de forma que a pesquisa pudesse abranger um professor de cada ano/série da modalidade do ensino fundamental, anos finais. Dessa forma, dos seis professores que ministram a disciplina, apenas um professor não participou da pesquisa, devido ao fato do mesmo atuar no noturno, com a educação de jovens e adultos.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Diante dos objetivos da pesquisa, para a obtenção de dados e informações, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A). Essas entrevistas, conforme já referido, foram realizadas com cinco professores do CMEB. Nesse sentido, o roteiro da entrevista foi pensado em consonância com os objetivos da pesquisa. Para alcançar o objetivo maior desta pesquisa foram traçados objetivos

específicos. Os dois³ primeiros foram desenvolvidos por meio de revisão bibliográfica e análise documental, como já informado anteriormente. Em relação ao terceiro objetivo, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada. Para Triviños (2008, p. 146), “[...] a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”.

Esses questionamentos podem levar a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes. Em concordância à proposição de Triviños, Minayo (2014, p. 261) também destaca que

As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização [...] podendo ser classificada como entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

Ainda segundo Minayo (2014), a entrevista capta formalmente a fala do entrevistado que, depois, será analisada. Para isso, o entrevistador necessita adentrar o contexto de sua produção. Além disso, também é possível que a entrevista seja acompanhada e complementada por informações provenientes de observação.

Seguindo esses preceitos, a entrevista foi realizada de forma virtual e *online* pela plataforma de videoconferência *Google Meet*. Devido à pandemia da Covid-19, não foi possível entrevistar os sujeitos de forma física. Desse modo, foram seguidas orientações de isolamento social preconizadas pela Organização Mundial de Saúde no período, zelando pela saúde dos envolvidos. Vale mencionar que a entrevista foi gravada com a autorização prévia dos entrevistados.

Destaca-se que antes das entrevistas serem realizadas, através da plataforma de videoconferência *Google Meet*, os entrevistados receberam via e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que pudessem assinar e devolver posteriormente à pesquisadora, conforme Apêndice B.

3.5 Análise de dados

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa foi feita através da técnica de análise textual discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2006). Essa técnica

³ A saber: Entender conceitos de ensino e aprendizagem na perspectiva da Nova História Cultural; Identificar os pressupostos teóricos das práticas pedagógicas dos professores de História do município.

“[...] é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Nesse sentido, Moraes e Galiazzi (2006) afirmam que a análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora da produção de significados. Por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

A ATD possui etapas minuciosas que exigem do pesquisador atenção e rigorosidade em cada etapa do processo. Este processo se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos (Moraes; Galiazzi, 2006). No presente trabalho após a transcrição e análise criteriosa dos vídeos/áudios contendo as entrevistas, os discursos foram agrupados conforme temáticas, reunidos em categorias as quais foram estabelecidas com base nas teorias científicas, bibliográficas e discursivas.

Os procedimentos metodológicos aqui apresentados deram origem aos dados e às informações apresentadas discutidas no próximo capítulo.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPORTÂNCIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, para refletir sobre o ensino de história e a articulação entre espaços formais e não formais de aprendizagem em Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, transcrever-se-á as falas dos entrevistados e as correlaciono com o referencial teórico que embasou esta pesquisa. Convém reafirmar que tais entrevistas foram realizadas com cinco professores que atuam no CMEB, instituição escolar localizada nesta mesma cidade. Os dados emergentes da pesquisa foram organizados em três categorias.

A primeira categoria, intitulada *O ensino de História em Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil*, traz informações a respeito das orientações curriculares, seguida de uma discussão com base na visão dos sujeitos sobre a importância do ensino de História no processo da formação dos alunos.

A segunda categoria, denominada *Quanto aos anseios dos profissionais de ensino*, traz uma discussão a respeito dos anseios e desafios encontrados pelos profissionais da História ao desenvolver as aulas.

Já a terceira, intitulada *a utilização de espaços não formais de ensino e aprendizagem como estratégia de ensino para aulas de História*, contempla as falas dos sujeitos entrevistados acerca das possíveis intersecções entre a educação formal e os espaços não formais de aprendizagem, com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Figura 3 — Organograma: Análise das entrevistas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise das falas dos entrevistados (2021).

4.1 O ensino de História em Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil

Ao longo das últimas décadas, o ensino e a aprendizagem de História têm sido objeto de reflexões em diversos espaços acadêmicos, visando valorizá-lo como um campo de saber fundamental para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, bem como a construção de uma sociedade mais democrática e ética. O componente curricular da História tem um importante papel no processo formativo dos educandos. De acordo com a Base Nacional Curricular (BNCC) dos anos finais do Ensino Fundamental um dos seus principais objetivos é:

[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017).

De acordo com a Proposta Curricular que norteia as práticas pedagógicas dos professores do município de Ribeira do Pombal/ BA, o ensino de História deve favorecer a formação do educando como cidadão para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a

discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. O documento foi lançado pela Secretaria Municipal de Educação de Ribeira do Pombal- BA e está estruturado em consonância com a BNCC. Ao alinhar o ensino de História à BNCC, os alunos aprenderão a relacionar o que aconteceu no passado com o presente, desenvolvendo uma visão crítica dos fatos. O documento expressa que “o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo que viveram e vivem suas instituições e organizações sociais” (BNCC, 2017, p. 395).

Neste contexto, os professores destacam-se como mediadores das relações entre o mundo e os sujeitos, suas práticas educativas necessitam dialogar com os saberes oriundos da historiografia. Grandes estudiosos apresentam várias experiências didáticas que potencializam a construção de aprendizagens históricas significativas nos diversos contextos sócio, culturais e educacionais (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRA DO POMBAL, 2019).

Desse modo, a matriz curricular está organizada de modo a desenvolver o ensino através de competências. Em relação à definição de competências, a BNCC (2017) delibera essas capacidades através da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Assim, no que concerne ao ensino de História, a BNCC (2017) expõe sete competências específicas, as quais, segundo o mesmo documento, o desenvolvimento dessas capacidades é fundamental para que ocorra um aprendizado significativo.

São elas:

- 1 Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
- 2 Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
- 3 Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
- 4 Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-

se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5 Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6 Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7 Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL, 2017, p. 400).

Dessa forma, o ensino por competências no documento é entendido como um modo de possibilitar conhecimentos práticos. Segundo Antunes (2001), aprender não é simplesmente um armazenamento de informações, mas sim a capacidade de selecioná-las, com competência, para estruturar e reestruturar sua aplicabilidade e ações. Destarte, disponibilizar informações apenas não promove o ensino e a aprendizagem.

Em relação aos procedimentos de ensino e aprendizagem de História estão organizados em torno de três aspectos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.

2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2017, p.414).

Sendo assim, os alunos não devem apenas aprender sobre os fatos de maneira distante ou fora de contexto a outros fenômenos e do próprio presente, precisa traçar paralelos entre os fatos históricos e a realidade. Portanto, ao considerar essas características da produção do saber histórico e dos objetivos do ensino de história, deve-se incentivar a indagação sobre a produção do conhecimento e a própria produção dele por meio da identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, estimulando a autonomia de pensamento (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, convém mencionar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEB (2019) afirma que a instituição deve zelar por princípios educacionais pautados em assegurar os direitos do cidadão, o respeito, à diversidade cultural, as organizações coletivas de trabalho, e tem a gestão democrática como base do

desenvolvimento do trabalho educacional. “A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão” (BRASIL, 2004, p. 15). Assim, o PPP (2019) preconiza que o principal objetivo da gestão escolar é administrar de maneira eficaz o ambiente escolar. Dessa maneira, a gestão torna-se fundamental no processo de democratização da escola, pois junta os aspectos pedagógicos e burocráticos.

Dessa forma, a proposta de gestão fundamenta-se na democratização das relações no seu interior a partir da autonomia e tomada de decisões que valorizem as normas deliberadas e de ações políticas pedagógicas no conjunto dos trabalhadores da educação.

4.1.1 Percepções dos docentes sobre o ensino de História

A História não tem um princípio particular no tempo e no espaço, nem um fim particular. É infinita em sua variedade. Assim, o ensino de História possibilita demonstrar e confirmar que nossa cultura não possui uma fonte única, mas muitas; que nossa linguagem e costumes não se desenvolvem isolados, imunes aos movimentos mundiais dos povos (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Neste sentido, o ensino de História não se configura como uma construção individual, mas é composta por interlocutores que constroem sentidos e se sentem inseridos no processo histórico (SCHMIDT, 2004).

No que concerne às contribuições para a vida do sujeito, “sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamentos, além de preparar para que os futuros cidadãos não fiquem presos ao ‘presente contínuo’ que acabará por ter características entrópicas ou destrutivas para a sociedade” (CERRI, 2011, p.113).

A percepção sobre a importância do ensino de História na formação dos educandos ficou explícita nos comentários dos professores entrevistados, quando questionados sobre suas convicções e apostas a respeito do ensino de História, conforme segue:

Eu acho que o ensino de História é revolucionário [...] eu acho que o ensino de história é fundamental para a formação de qualquer cidadão, não só a formação educacional, mas principalmente, a formação de valores, principalmente de respeito, de respeito à diversidade (P1, 2021, grifo nosso).

Eu acredito muito no ensino da história, no seguinte, não é você decorar data, estudar o conteúdo, mas o significado de todos aqueles resultados, porque quem fez história ao longo do tempo, foram por seres humanos e a gente também está na mesma dinâmica de construir uma história (P2, 2021, grifo nosso).

“Eu acho que o ensino da história traz vários leques. [...] qualquer conteúdo que a gente esteja ministrando, a gente traz isso para o aluno, para ele ser crítico, para ele ir além do livro” (P3, 2021, grifo nosso).

Fonseca (2003) afirma que ao ensinar História o professor deve partir de duas premissas básicas. A primeira é pensar a disciplina como formativa, emancipadora e libertadora. A segunda é ter consciência de que o debate sobre o significado de ensinar História processa-se, sempre, no interior das lutas políticas e culturais.

Nesse sentido, Bittencourt (2013) discorre que o ensino de História visa contribuir na formação de um cidadão crítico, de modo que o mesmo adquira uma postura crítica na sociedade na qual está inserido. Nesse sentido, a mesma autora pondera sobre a necessidade de promover um ensino no qual o aluno se sinta sujeito histórico dentro do processo de construção da História.

Em consonância ao que foi mencionado pelas duas autoras supracitadas, Pellegrini *et al.* (2009) discorre que ao ensinar História percebemos a importância do respeito à diversidade cultural e ao direito de cada um ser o que é, e entendemos como esse respeito é indispensável para o exercício da cidadania e para construirmos um mundo melhor. Assim, para que o ensino de História se torne um elemento enriquecedor na formação dos alunos, pontua-se a necessidade do mesmo ser democrático, aberto ao diálogo e discussão, de forma que os mesmos aprendam a pensar historicamente, se expressar de forma clara, argumentar, defender ideias, construir hipóteses, trocar experiências e obter opiniões diversificadas, acerca do conhecimento histórico já produzido por outras sociedades em variados tempos históricos (OLIVEIRA, 2017).

Destarte, torna-se relevante a problematização dos conteúdos trabalhados de modo a construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que aconteceram em outras sociedades e épocas (SCHMIDT E CAINELLI, 2004). Segundo as autoras, essa problematização dos conteúdos consiste em uma forma de se realizar o planejamento de ensino e organizar a aprendizagem, sendo que o seu principal objetivo é trazer

questões, mostrar caminhos a serem percorridos, estabelecer possibilidades de análises dos fatos.

Dessa forma, o ensino da História deve fornecer elementos para os sujeitos do aprendizado conseguirem desenvolver competências de orientação e interpretação (SCHMIDT, 2009).

Os docentes entrevistados consideram importante a contextualização dos conteúdos, de modo que ocorra a problematização dos conhecimentos históricos produzidos pelos sujeitos, partindo do pressuposto de que a História é construída coletivamente, como se evidencia no comentário a seguir, proferido pelo P3 (2021, grifo nosso):

Olha, eu acredito que a nós temos que nos esmerar para contextualizar o máximo possível nossas aulas, mostrar a importância da história e, com isso, criar uma certa curiosidade por parte dos alunos, [...] aguçar essa curiosidade, para eles se aprofundarem, por isso, acredito eu, que tem um melhor desenvolvimento do ensino da história para o nível fundamental.

Assim, observa-se no comentário supramencionado uma preocupação em mediar a produção do conhecimento histórico de modo que o aluno se perceba como sujeito do processo de construção da História e passe a valorizar mais o componente curricular como um elemento indispensável na formação de uma consciência histórica. Ao pensar sobre o aprendizado do aluno a respeito da formação dessa consciência, Russen (2006) afirma que:

O aprendizado é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações [...] Teoricamente, a didática da história tem de conceituar a consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. Aqui é necessário reformular a ideias sobre a consciência histórica como sendo um fator básico na formação da identidade humana relacionando estes conceitos com o processo educacional que também é básico para o desenvolvimento humano (RÜSEN, 2006, p.16).

Para Russen (2010, *apud* Cerri, 2011, p. 28), o homem tem que agir intencionalmente, e só pode agir no mundo se o interpretar e interpretar a si mesmo de acordo com as intenções de sua ação e paixão. Agir é um processo em que o passado é interpretado de forma contínua à luz do presente e na expectativa do futuro. Assim, a formação da consciência histórica possibilita pensar a História como disciplina orientadora entre teoria e prática na vida cotidiana.

Nessa perspectiva, o ensino de História tem por objetivo participar da formação da consciência histórica, oferecendo aos alunos elementos que lhes permitam sair do senso comum e, a partir disso, passar a ter uma visão analítica do passado.

Destarte, conforme afirma Cerri (2011), antes de ser algo ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui em espécie e o que varia são as formas de apreensão dessa historicidade.

Nesse sentido, quanto mais o aluno perceber que faz parte da História, mais sentirá vontade de interagir com ela, como algo que faz parte do seu cotidiano e não como algo distante. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica” (PINSKY, 2015).

Ainda na discussão acerca da importância da problematização dos conteúdos, observa-se que os relatos proferidos pelos docentes se aproximam das concepções historiográficas da Nova História Cultural, pois conforme assinalam Azevedo e Stamatto (2010) esse movimento historiográfico trouxe contribuições para o ensino de História pautadas em três características: perspectiva da história global, noções de múltiplas temporalidades e a história a partir de questões problema. Segundo as autoras, a perspectiva global, pode ser trabalhada através de um ensino pautado em eixos temáticos, os quais partem das experiências de vida dos alunos a partir de uma problematização da realidade social na qual estão inseridos. Acerca das noções de temporalidade, consiste admitir em um mesmo tempo cronológico que existem diferentes níveis de temporalidade e, por conseguinte, trabalhar a História por meio de questões problemas e com isso trazer à baila situações extraídas da realidade social do aluno de forma que o ensino seja significativo para o discente na sua experiência atual. Além disso, vale ressaltar a importância da História enquanto ciência humana, e que o ensino desse método de conhecimento é um elemento enriquecedor, e um dos seus principais pressupostos é a formação intelectual do aluno, de modo a contribuir na compreensão histórica da realidade social na qual está inserido, a fim de que esse estudante possa compreendê-la e explicá-la de forma crítica e autônoma.

Assim, entende-se que o ensino da História tem como questão basilar desenvolver competências relacionadas ao pensamento histórico. Cerri (2009, p.152) afirma que a tarefa do ensino é dar consciência crítica a quem não tem. O aluno não sai da condição de objeto, mas agora de outro sujeito e outro conhecimento.

Para tanto, é salutar que se destaque que ao estudar História, os alunos necessitam de uma aprendizagem acerca do passado, de modo que possam fazer correlações com o presente, uma vez que ensinar História implica um trabalho diário com a temporalidade. Acerca disso, os docentes entrevistados salientaram a relevância de se estudar o passado apontando para o argumento que é importante conhecê-lo, analisá-lo e promover discussões entre os acontecimentos históricos passados e suas relações com o presente.

[...]a possibilidade de Putin nosso passado, tentar compreender o nosso passado, para que a gente tenha uma maior uma melhor percepção da nossa realidade atual, acho que é fundamental, enquanto professora de História, eu acho que é uma possibilidade incrível (P1, 2021, grifo nosso).

“[...] a gente reflete sobre esse passado, sobre essas contribuições, sobre esses personagens, sobre todas essas civilizações, eu acho que encanta a gente para saber a grandiosidade de ser humano” (P2, 2021, grifo nosso).

Enquanto historiadora, eu acho muito importante, porque a gente precisa conhecer um pouco do passado para entender o presente. Então assim eu sempre trago isso na minha as aulas, sobre a importância de se trabalhar o passado, de conhecer um pouco esse passado, para a gente entender o que de fato está acontecendo. [...].(P4

Nessas passagens, percebe-se uma perspectiva de um ensino da História que tenha como referência novos olhares sobre o passado. Acerca disso, Chartier (2009) afirma que recordar o passado não significa que a História se repita, e sim destacar que essa ciência pode buscar conhecimentos e ajudar a compreensão crítica das inovações do presente, as quais por sua vez, nos seduzem e nos inquietam.

Do mesmo modo, Chesneaux (1995) enfatiza que se o passado conta, é pelo que significa para nós. [...] Ele nos ajuda a compreender melhor a sociedade na qual vivemos hoje, saber o que defender e preservar, saber também o que mudar e destruir (Chesneaux, 1995, p. 24). Nesse sentido, ensinar história tem como questão basilar a busca pela compreensão dos processos que se desenvolveram no decorrer do tempo com o objetivo de dar forma à realidade vivida no presente, para que instigue os alunos a perceberem as conexões que conferem sentido a diferentes aspectos da realidade, com a perspectiva de que entendam seu lugar e papel no mundo contemporâneo. Ademais, outro aspecto importante nesse processo é aguçar a capacidade de o aluno estabelecer relações atemporais acerca dos fatos históricos, uma vez que o passado pode ser compreendido de maneiras diferentes e que o conhecimento histórico é

dinâmico, dentro de um processo de continuidades e rupturas. Os fatos históricos são percebidos diferentemente, segundo o tempo, o lugar, a classe, a ideologia (CHESNEAUX, 1995).

Para tanto, a renovação historiográfica contemporânea indicou a importância de trabalhar a relação passado e presente em duas dimensões. A primeira traz a ideia de que o passado ajuda a explicar o presente. Essa perspectiva significa o esforço de promover um diálogo entre as realidades do presente e as do passado, na qual essa ideia de dar um sentido ao presente, tendo como referência o passado, é o cerne da utilidade social da História; a segunda dimensão dessa relação é a de considerar a particularidade do próprio passado, pois nem tudo deve ser remetido ao presente. Despertar no aluno o interesse por outras sociedades é uma forma de sensibilizá-lo para as diferenças e evitar anacronismos que podem ser criados pelas ligações equivocadas entre passado e presente. Além disso, é uma forma de desenvolver a compreensão da alteridade, da empatia, do respeito por outros povos e civilizações (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Ainda sob essa linha de pensamento, de acordo as autoras supracitadas, um dos maiores desafios para o ensino da História é levar o aluno à compreensão das múltiplas temporalidades que podem existir na sociedade; a complexidade dessas questões reside na forma como as grandes datas e os períodos da História foram fixados, com uma construção voltada, principalmente, para a história europeia em diante (SCHMIDT; CAINELLI, 2004). Assim, quando o aluno não compreende os processos e conceitos históricos, o conhecimento acerca dos mesmos tende a lhe parecer algo pouco tangível. Além disso, usualmente, os professores também encontram dificuldades para mediar os saberes dentro desse processo de construção do conhecimento histórico. Esse tema será aprofundado na próxima categoria.

4.2 Quanto aos anseios dos profissionais de ensino

Ao discorrer sobre as suas apostas no ensino de História, os docentes pontuaram que encontram alguns desafios para desenvolver suas práticas em sala de aula. Dentre essas situações, o desinteresse dos alunos pelas aulas é a desilusão de que a disciplina é alheia, dado sua relação com o passado, na qual se considera única e equivocadamente como o já superado, isto é, como se tratasse apenas de um panorama do rol das obsolescências.

Na sequência são transcritos alguns trechos da entrevista que ratificam esses desafios em ensinar História para os alunos do ensino fundamental, anos finais.

“Eu tenho uma certa apreensão, por que não vejo mais grande interesse por parte da maioria dos alunos em aprender mais que o trivial. Eles veem a história como uma coisa, alguma coisa de decorar datas” (P3, 2021, grifo nosso).

“[...] existe um pouco desse estigma, alguns alunos não gostam de estudar História porque é coisa do passado, relatam que estão vivendo o agora, e não no passado” (P4, 2021, grifo nosso).

Acerca disso, Bittencourt (2008) discorre que trabalhar a localização dos acontecimentos no tempo (tempo cronológico) é importante, mas não o suficiente para o entendimento do tempo histórico. A datação é importante para situar os acontecimentos no tempo, sobretudo, porque vivemos em um mundo cujas referências são datadas, entretanto, conhecer e memorizar datas não constitui um aprendizado significativo. Dessa forma, para que ocorra esse aprendizado se faz necessária uma reflexão sobre o significado dessas datações, dando sentido a esses períodos para que sejam pontos referenciais para o entendimento dos acontecimentos históricos.

Ensinar História pressupõe ter o tempo como significante para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos experiências, valores e práticas sociais, de modo a proporcionar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo e assim conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

A importância da formação continuada para se opor a esse alheamento do estudante frente aos conteúdos ministrados em sala de aula e o equívoco da memorização, como único método de aprendizagem, tem origem além dos moldes tecnicistas, pois esse paradigma é sintoma do que ocorre no contexto comum escolar: do próprio modo hierárquico com que o capitalismo cristaliza a sociedade e, por conseguinte, as ideias. Para Silva e Cruz (2018), como sugestão contra essa hegemonia, a compreensão da epistemologia da prática, enquanto projeto de formação emancipadora, tem por objetivo o rompimento com o neotecnicismo. Nesse sentido, a formação de professores é considerada uma relação contínua entre formação primeira e essa continuada. Esse tipo de desenvolvimento docente possui caráter emancipatório, por permitir a autogestão dos docentes para a constituição de

um plano coletivo educacional, projeto essencial para a oposição ativa ao padrão de sociedade capitalista. Esse método de desenvolvimento se trata de um processo unitário e orgânico porque implica uma formação para o humanitarismo como medida de orientação educativa incondicional dos sujeitos.

Essas ideias dialogam com a perspectiva de que são os professores de História os autores das decisões em sala aula em virtude do conhecimento. De acordo com Gil e Eugenio (2018), a matéria é formada pela reunião paradigmática de regras e orientações didáticas, contudo, é preciso salientar que, antes disso, essas práticas pedagógicas se orientam através da práxis entre docentes e discentes em classe. Sejam os padrões ou direções de ensino e aprendizagem e as práticas, todos esses elementos alteram com o passar das épocas. No transcorrer do século XIX, a área da História se consolidou enquanto conteúdo escolar à medida em que o Estado assumiu o comando da educação no país. Nessa conjuntura, o ensino de História foi dirigido com vistas a transmissão de idealismos nacionalistas, assim, foi incumbido à História a obrigação de instruir o dever patriótico.

Desse modo, segundo Gil e Eugenio (2018), foi estabelecido, através das décadas, no campo da História escolar, um rol de técnicas que ensinaram o passado no sentido de uniformização. Não somente no período da Ditadura Militar prevaleceu uma didática que não havia discussão e problematização, cujo objetivo era impedir o estudo de conteúdos que são considerados polêmicos. Ora, na Educação Básica, recentemente, perante à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a própria matéria de História estritamente foi avaliada como uma disciplina polêmica, cuja finalidade é questionada por determinados políticos administradores do Estado, por famílias, por denominações religiosas e, até mesmo, por movimentos sociais e de historiadores.

Segundo Gohn (2020), é inerente à democracia as pautas educacionais, esses aspectos se constituem unicamente através da participação da cidadania, a partir do âmbito público civil até o da esfera pública governamental, cuja ênfase deve ser justamente esse exercício da cidadania. A produção de saberes e as concepções politizadas de mulheres e homens são resultados *sine qua non* do processo educativo, sem discriminações programáticas de qualquer domínio ou coletividade social. Logo, essa experiência é capaz de desenvolver concepções e valores que contribuam com princípios progressistas como gerar ou reforçar princípios conservadores. É a cultura política do país que está em construção.

É imperativo fazer um adendo quanto a essa concepção de democracia nas sentenças que encerram o parágrafo supramencionado. Isso porque Saviani (1999) já havia reconhecido que quanto mais a escola aborda esse termo – democracia - tende a ser menos democrática, porém, quanto menos essa expressão foi utilizada, mais a escola esteve articulada com a constituição de ordem democrática, isto é, para o pedagogo, a expressão que foi usada nas escolas não se trata da democracia no seu sentido genérico, mas daquela que se fundamenta nos moldes burgueses.

Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. **E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.** Foi isso o que tentei indicar ao insistir em que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. Conseqüentemente, uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, isto é, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos (SAVIANI, 1999, p. 88 grifo nosso).

Esses apelos, que se impõem à consciência, surgem na atualidade em um período de conturbada movimentação política. O sentido da proposta que converge para anulação do ensino de História (não só) coloca em xeque a educação democrática, uma investida que, de acordo com Leitão *et al.* (2018), na verdade, retoma a doutrina educacional do período da Ditadura Militar no país. Essa ofensiva contra o ensino da disciplina História se trata de uma proposta de vigilância nas escolas sobre professores, alunos, currículos e materiais didáticos, com o objetivo de determinar os limites de toda atuação educativa.

Verifica-se, através das entrevistas, que o sujeito entrevistado 01 questiona as decisões da gestão do Estado na ingerência quanto ao tratamento das propostas voltadas aos docentes. Os grupos que se opõem ao ensino de História sem manifestam sem qualquer fundamento empírico, mas que, paradoxalmente através de discursos anticientíficos, foram defendidos equívocos sobre a prática pedagógica e dos métodos de ensino e aprendizagem. Estranha aos debates acadêmicos, a proposta intitulada Escola Sem Partido, se trataria apenas da já conhecida transmissão conteudista operada verticalmente, que leva em conta, nesse sentido,

desconsiderar todos os conhecimentos obtidos, durante décadas, sobre currículo e cultura escolar. A pretensão seria de retomar o ensino tecnicista, delatado por Paulo Freire como simplesmente uma educação bancária e em descompasso com as pesquisas sobre a epistemologia dos procedimentos pedagógicos (ARAÚJO; PINHEIRO; DE SOUSA, 2018).

É necessário uma distinção entre o respeito aos saberes populares, mas que, diante do conhecimento do educador, esses conhecimentos passem, quantas vezes for preciso, por determinados crivos. A mediação entre reverência e crítica devem ser constantes no trato dos saberes que surgem nos ambientes de educação não formal. Isso, pois, segundo Silva (2020), a história pública, no cenário das historiografias latino-americanas, se configura na relação de procedimentos práticos e colaborativos de cultura e publicação do conhecimento histórico, tanto quanto espaço para inclusão de públicos diversos na constituição dessa ciência. No Brasil, em especial, uma parcela da historiografia destina seus trabalhos sobretudo a esse enfoque, em que se menciona a não hierarquização dos saberes científicos e empíricos face à sugestão do desempenho social do historiador como alternativa também de proporcionar espaço ao público historicamente excluído, assumindo, porém, resultados procedimentais mais densos para os estudos numa investigação orientada pela expectativa da história. Antes, entretanto, é preciso fazer a ressalva sobre a perigosa tendência sobre os equívocos quanto à equiparação de saberes, perante a supervalorização da memória e do relato sob o prisma da pseudoautoridade do senso comum, o que pode esboroar a análise e a compreensão sobre a realidade social.

Deve-se levar em consideração a apropriação da educação não formal pelos educadores de História, dada a relação da autoridade desse profissional para a exploração do conhecimento em espaços não formais, quiçá similares aos procedimentos aos que ocorriam nas ágoras das antigas cidades gregas. Paula e Vieira (2020) afirmam que o proveito de espaços comuns à comunidade enquanto fonte de conhecimento da própria sociedade favorece a formação dos alunos através das diferentes fontes históricas, isto é, através do próprio meio como, registros audiovisuais, escritos e outros materiais, em que é possível se propor o conhecimento da própria localidade e reconhecer a dinâmica que configura a realidade daquele povo, as mudanças e ou que se solidificou ao longo dos anos. As conversações realizadas entre educandos e educadores são uma possibilidade de elo entre os conhecimentos produzidos pela ciência e aquele da localidade.

As praças enquanto sequência didática, também pressupõem uma abordagem interessante, em que se considera a produção e execução da sequência didática que resultam na atualização analítica dos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação de forma circular. Desse modo, é interessante a percepção do aluno mediante ao próprio protagonismo em virtude de seu desenvolvimento cognitivo por meio de experiências concretas, que os conduzam a reflexão e a ação sobre a sociedade em que vivem. Perante essa necessidade, as promoções de práticas de ensino significativas devem ser geridas em função da relação entre a formalidade pedagógica em sala de aula e os fatores cotidianos sociais, em que se possa extrair, dessa simbiose, estratégias de ensino (DE PAULA e VIEIRA, 2020).

É importante mencionar a necessidade da democratização da educação e autonomia dos professores, visto que esses agentes especializados na área do ensino e aprendizagem possuem autoridade sobre as questões pedagógicas, ainda que se fale em educação não formal. Quanto a isso, Saviani (2011) esclarece que essa dicotomia entre saber erudito como aquele da dominação e saber popular como aquele da libertação, é falsa. A cultura de massa incorpora elementos ideológicos e culturais dominantes que se transformam em senso comum:

[...] o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. A isso se liga a questão do ponto de partida versus ponto de chegada. A acusação de que descuidei da cultura popular é injusta. No meu texto "Para além da curvatura da vara", trabalhei o problema pedagógico à luz dessa diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Mostrei que o processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado. Refiro-me, por exemplo, à questão da igualdade que não está dada no ponto de partida, mas que é algo que tem que ser alcançado no ponto de chegada. A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2011, p 69).

Reitera-se novamente, nesse sentido, o cuidado com a ciência historiográfica. Para Silva (2020), a desmedida recorrência à memória, a insurgência de alianças políticas empenhadas na manipulação sobre os fatos e na condenação infundada, mas hostil, sobre a historiografia acadêmica, sobre a realidade sociopolítica e

econômica dos países subdesenvolvidos, onde se concebem dialeticamente essas tensões, sobre as discussões acadêmicas a respeito da forma dissimulada e abusiva como tratam as questões históricas e da memória nessas sociedades, sobre a própria história pública assim como, atualmente, a célebre disciplina fundamental no tratamento dessas problemáticas, incorporado como especificidade pelo viés da relação entre história e público. Independentemente das demais técnicas e aspectos que a história pública possa adotar, a astúcia que o público em pauta tem sobre o próprio passado ou o geral, é um fato que necessita ser ininterruptamente avaliado e problematizado sob a luz da ciência.

Dentre as falas dos participantes na entrevista da presente pesquisa, é pertinente notar a relação estabelecida pelo docente que situa a apatia do aluno pelo conteúdo estudado em sala de aula, em contrapartida, esse mesmo discente se interessa pelos conhecimentos trazidos de sua própria comunidade, comumente atraindo até a atenção dos colegas para suas questões. Nota-se ainda, a partir do discurso do professor entrevistado 03, a angústia e sua autocobrança face à perspectiva de competitividade reconhecida pelo educador entre as atratividades do mundo aparentemente exterior e o que lhe cabe produzir enquanto profissional como um contraponto àqueles entretenimentos externos. Em oposição a essas atitudes recorrentes a diversos profissionais ainda, Sacambonde *et al.* (2021) sugerem que a disciplina História deve ser constituída com bases na própria experiência do aluno, para que seja possível progredir para o estudo da História particular, isto é, de sua própria comunidade. Ambas as modalidades de conteúdos devem ser operadas em manutenção de sua vivacidade. O intuito é despertar entusiasmo e obter colaboração para a concepção do mundo. A estratégia permite que o discente possa agir enquanto pesquisador sobre sua própria realidade. É claro, isso exige do docente, especialmente, orientações exatas que sustentam o trabalho autônomo que o discente vai fazer.

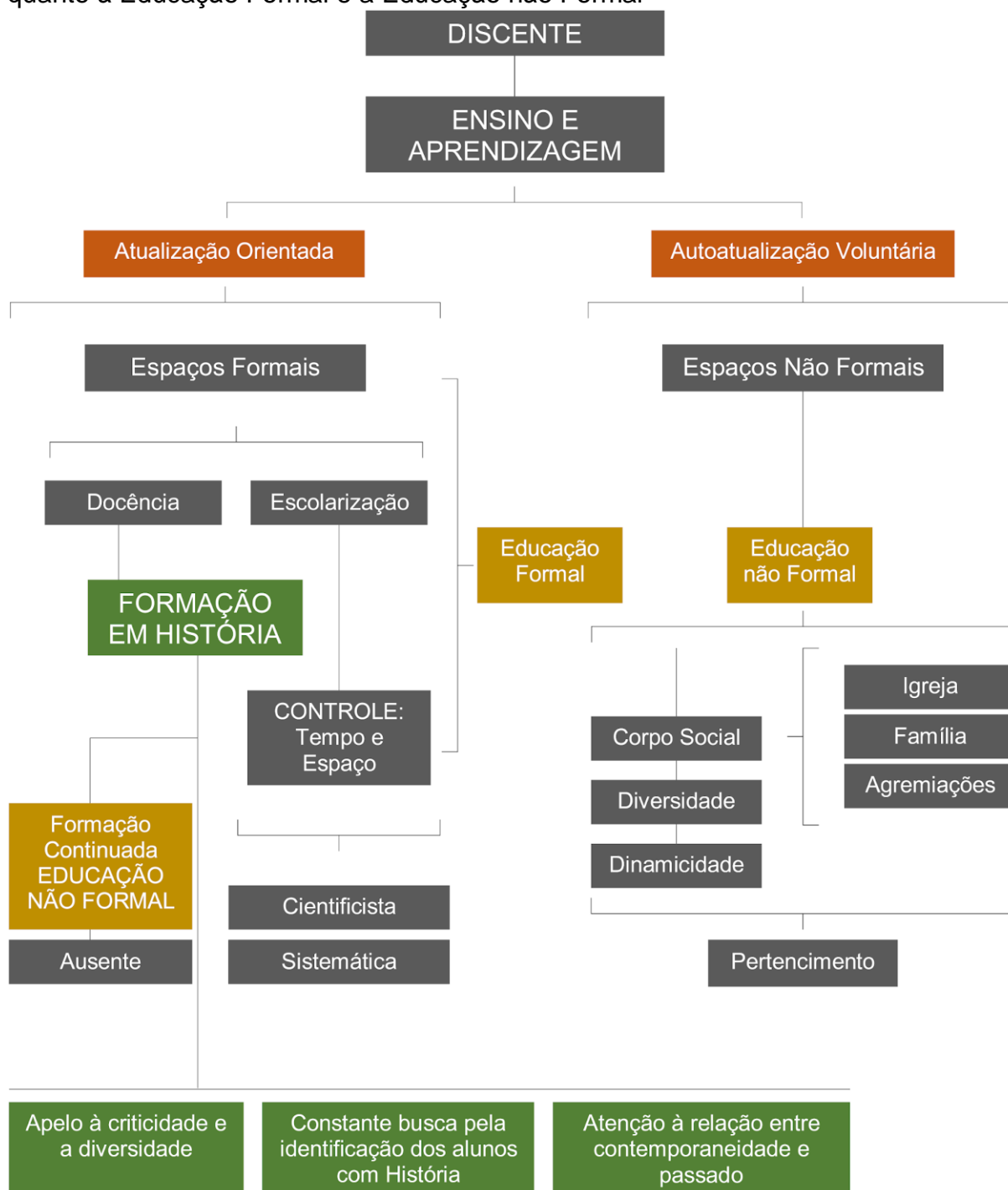
Coutinho *et al.* (2020) ressaltam que ao se tomar como parâmetro de investigação o rearranjo dos conteúdos, a atualização curricular, procedimentais e o que mais dissesse respeito à instrução de História no Brasil desde a década de 1980, é a necessidade de múltiplas investigações que buscam distinguir opções que superem as dicotomias entre micro e macro história, sujeito e estrutura, rupturas e estabilidades, singularidade e generalizações como obra de compreensões pedagógicas e historiográficas conflitantes. A bifurcação entre a História acadêmica e

aquela enquanto matéria escolar, que envolve os aspectos historiográficos, relaciona-se à maneira como a ciência histórica tem sido empregada nos currículos, cuja influência decorre do neoliberalismo e pelas suas reformas. Em consequência, isso contribui para a renúncia das relações sociais de produção material da existência e do trabalho em sua extensão ontológica.

Em suma, considera-se relevante que o professor tenha claro os objetivos do que ensinar e como ensinar, e isso, usualmente, é uma tarefa árdua e complexa, visto que, é preciso despertar no aluno o olhar para a disciplina como uma parte imprescindível na sua formação integral, de modo que o mesmo possa estabelecer relações mais próximas e conscientes com a sua realidade, entender o contexto que está inserido, e por fim entender-se como sujeito histórico, pois conforme assinala Brandão (2014, p. 9) “contexto é o mundo onde a vida vive a sua História”. Assim, pontua-se que ensinar história é um constante desafio, devido a todos os fatores discutidos acima, com isso, os professores se debruçam sobre a busca de novas metodologias e inovação, tendo em vista, o despertar do interesse do aluno pelas aulas e alcançar uma aprendizagem mais efetiva. Nesse sentido, uma dessas estratégias seria o desenvolvimento de aulas articuladas entre os espaços formais, a escola, e os espaços não formais de ensino e aprendizagem. Essa questão será discutida na próxima categoria.

4.3 A utilização de espaços não formais de ensino e aprendizagem como estratégia de ensino para aulas de História

Figura 4 — Mapa Conceitual: relação entre a práxis docente e a resposta discente quanto à Educação Formal e a Educação não Formal



Fonte: Criação da pesquisadora com base nos referenciais utilizados (produzida em 2021)

Dentre os espaços que têm como função educar as pessoas cientificamente, a escola ainda é a que proporciona aos estudantes maior possibilidade de acesso ao saber sistematizado. Segundo Cortella (2007), educação e escola não são sinônimos, dado que uma é parte da outra. Desse modo, tudo que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado; e essa operação compartilhando na educação não formal pretende a consolidação de uma sociedade justa e equânime. Nesse sentido, a educação que ocorre nos espaços não formais, os quais são locais caracterizados como produtores de atividades organizadas, sistemáticas que proporcionam práticas educativas, realizadas extramuros dos ambientes escolares institucionais (GOHN, 2010).

Ainda segundo a mesma autora, usualmente, a educação não formal é definida pelo que não é, entretanto, importante que passemos a defini-la pelo que ela é. Além disso, costuma-se contrapor as duas formas de educação, a formal e não formal, porém ambas podem ser vistas como complementares. Assim, em hipótese nenhuma ela substitui ou compete com a educação formal escolar (GOHN, 2010).

Para Gadotti (2005, p.2), a educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Acerca da compreensão sobre o que é a educação não formal, os sujeitos da pesquisa abordam que apesar de não terem participado de cursos de formação continuada sobre essa temática, entendem que a educação não formal se estende a ações educativas que são realizadas para além da sala de aula, conforme explicitado pelos relatos abaixo:

Eu já li textos sobre a educação não formal, principalmente quando direcionados para a questão dos terreiros. Como as mães de santo contribuíram para a formação educacional e a aprendizagem em todos os ângulos, também sobre as igrejas, clubes e associações (P1, 2021, grifo nosso).

Eu entendo que a educação não formal é aquela que acontecesse fora da sala de aula. É aquela que acontece na vivência, é algo que não acontece nas quatro paredes de uma sala de aula. Por exemplo, eu acho que se eu levo um aluno meu para conhecer, voltando ao exemplo de Canudos, eu acho que não deixa de uma forma de educação não formal, porque saio da sala de aula, um segmento da educação formal, não sei se estou sendo correto (P3, 2021, grifo nosso).

“A gente sempre vê que a sala de aula vai além dos muros, como Paulo Freire já dizia. A escola é muito mais do que as quatro paredes” (P4, 2021, grifo nosso).

Destarte, a educação formal e não formal interpenetra-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal, e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas alunos, mas participantes das várias esferas da vida social (LIBÂNEO, 2005).

A educação formal e não formal parece tratar de dois campos de uma realidade fragmentada. No entanto, ambas podem vislumbrar um sistema educacional aberto e flexível, que conjugue o formal e o não formal, um sistema mais democrático (TRILLA & GHANEM, 2008).

Os autores supracitados afirmam ainda que a educação não formal seria aquela que tem lugar mediante procedimentos e instâncias que rompem com algumas determinações conceituais que caracterizam a escola. Assim, quando se fala em metodologias não formais, o que se dá a entender é que se trata de procedimentos que, como maior ou menor radicalismo, se distanciam das formas canônicas ou convencionais da escola (TRILLA & GHANEM, 2008).

A educação não formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno. Cada uma possui suas especificidades, entretanto, estão relacionadas por fazerem parte do cotidiano e realidade social dos alunos.

Segundo Rodrigues e Martins (2005), os espaços não formais de ensino têm cada vez mais um papel relevante na educação, e podem ser considerados como ambientes ideais de articulação entre vários saberes que vão do cognitivo ao afetivo e sensorial, os quais são imprescindíveis na construção do conhecimento.

Os relatos coletados nos levam a perceber que os ambientes não escolares podem ser utilizados como espaços aproveitados para o desenvolvimento de aulas de História, de modo que haja a articulação entre os objetos do conhecimento trabalhados em sala de aula e a sua extensão para fora dos muros da escola, como se pode observar nos trechos a seguir:

Eu acho que aprender vai muito além dos muros das escolas e das universidades. Em todos os espaços nós estamos aprendendo e nós precisamos considerar essa aprendizagem como válida, não apenas saber o científico que é veiculado dentro do espaço escolar, dentro do espaço acadêmico, mas todos os saberes que são produzidos pelas pessoas nas suas vivências (P1, 2021, grifo nosso).

Tudo que envolve conhecimento, aprendizagem, formação...porque eu vejo a História não só como um acúmulo de conteúdo. Mas, também não há

transmissão de conteúdo, e sim com a construção do conhecimento, a partir do momento que você agrega mais valores, mais ambientes não escolares, não formais, melhora o ensino de História (P3, 2021, grifo nosso).

“A gente tenta ao máximo sempre pegar algo que é relevante na História ou da nossa cidade, do nosso estado e transmitir para os alunos, para que eles percebam que não é só o livro didático, vai além, pode ir além da sala de aula” (P4, 2021, grifo nosso).

O aprendizado não só acontece dentro de uma sala cheia de cadeira, mesa e quadro... o aprendizado pode acontecer em outros espaços [...] porque história não é só o livro, né? Você tem que ter contato com aquilo que está ali são os objetos são as situações, conversar com pessoas que participaram daquele fato, naquele momento (P5, 2021, grifo nosso).

Conforme apresentado nos excertos, os professores retrataram os espaços não formais como meio que pode ser utilizado para desenvolver e conectar saberes além daquele que já é tido em sala de aula, de forma que a vivência e a realidade dos alunos possam ser exploradas no processo educativo. Para Schmidt e Cainelli, (2004, p.149), ultrapassar os muros da escola significaria dar um passo em direção à realidade, tornando significativo aquilo que se aprende, ao se conseguir relacionar os conteúdos ensinados ao cotidiano vivido. Dessa forma, a História é entendida como o estudo da experiência humana no tempo, e estuda a vida de todos os seres humanos, com o sentido de investigar as experiências individuais e coletivas, não apenas nos conteúdos escolares cercados pela sala de aula e pelos livros didáticos, mas também em outros e diferentes espaços (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Neste viés, a utilização de estratégias diferenciadas no processo educativo é uma das questões basilar para dinamizar as aulas e despertar no aluno o interesse e a curiosidade, direcionando-o a uma aprendizagem com mais significados, permitindo ao aluno ressignificar os saberes obtidos em sua experiência individual (LAU, *et al.*, 2013). De acordo com Reis, Ghedin, Silva (2014), a escola é o espaço mais propício para o desenvolvimento do conhecimento científico para os alunos. Entretanto, essa instituição precisa de apoio e parcerias com outros ambientes que possam colaborar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, os espaços não formais representam um ponto colaborativo por meio do qual podem ser trabalhados os conteúdos em parceria com os espaços formais.

Segundo Gohn (2010) o ideal é que a educação não formal seja complementar, não no sentido de fazer o que a escola deveria fazer e não o faz, mas, no sentido de

desenvolver os campos de aprendizagens e saberes que lhes são específicos. Seguindo essa mesma linha argumentativa, Trilla e Ghanem (2008) consideram que os espaços não formais de educação podem ter relação de esforço e colaboração dos métodos pedagógicos formais, de modo que haja um reforço entre ambas.

Recursos provindos de fora das instituições escolares são frequentemente utilizados por elas no contexto de suas atividades: programas dos meios de comunicação, atividades como museu e bibliotecas, fundações culturais põe à disposição das escolas: fazendas, instalações agrícolas, fábricas, oficinas, mineradoras áreas de preservação ambiental, parques nacionais, viagens para educação ambiental, empresas diversas entre outros (TRILLA E GHANEM, 2008, p.45).

Assim sendo, ao serem perguntados sobre a inserção dos espaços não formais em suas práticas pedagógicas, os professores discorreram que costumam realizar aulas fora do ambiente escolar, evidenciando a necessidade de se expandir o processo de ensino e aprendizagem através da realização de metodologias que permitam o aluno explorar e expor fora da escola suas ideias.

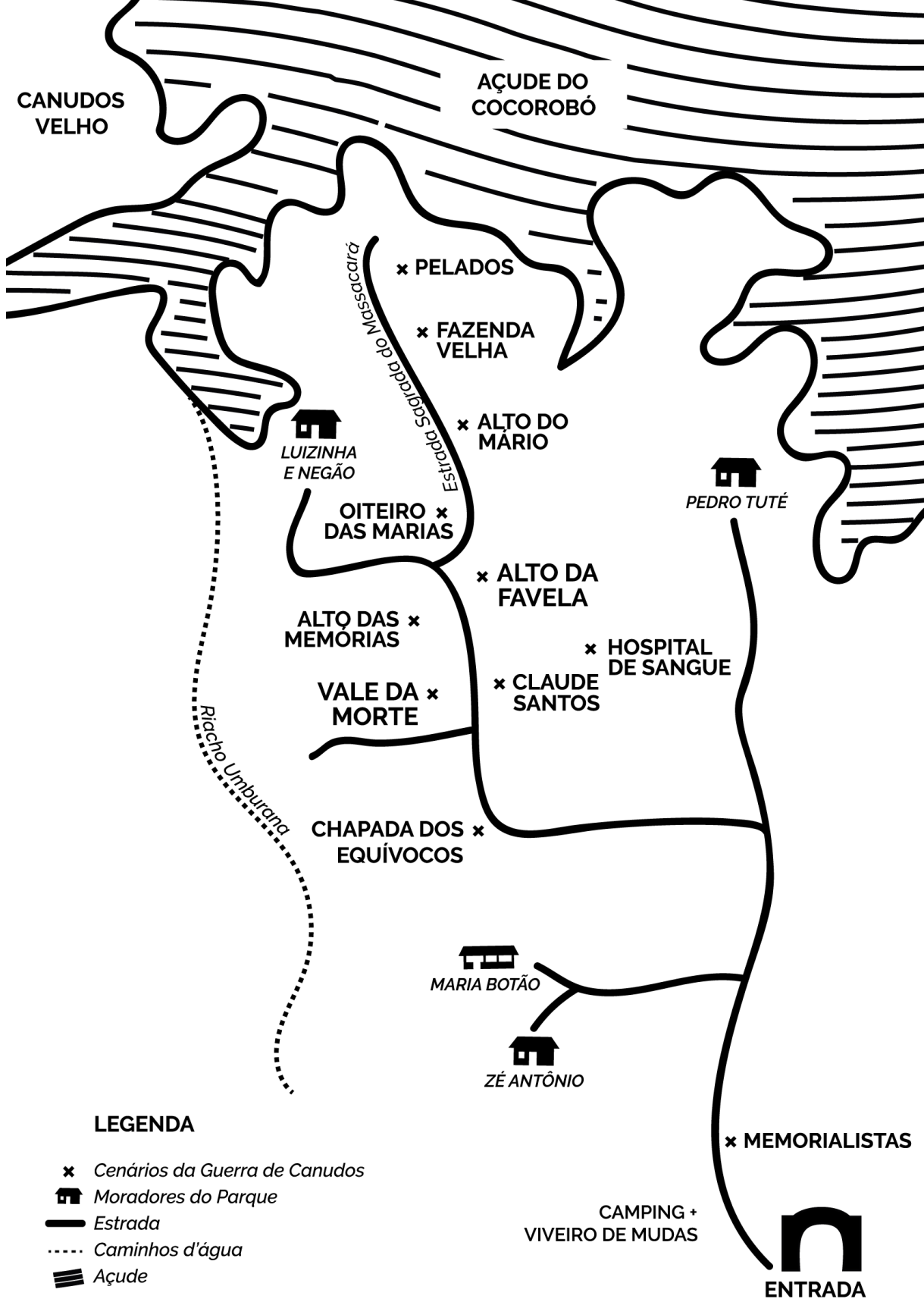
Costumo fazer visitas a locais históricos, museus, conversas com pessoas da comunidade, entrevistas, pesquisas in locu, também, eu acho que são algumas alternativas importantes para a gente inserir outros espaços de ensino e aprendizagem (P1, 2021, grifo nosso).

“Dentro do possível eu procuro sempre realizar essas atividades[...] Eu tenho um projeto para levar todos os anos os nonos anos, para ver o cenário da guerra de Canudos tudo mais” (P3, 2021, grifo nosso).

“Eu já fiz algumas visitas em museus, em projetos, juntamente com outros colegas [...] colocar os alunos no ônibus e levar para outra cidade para conhecer o lugar, por exemplo, Canudos” (P4, 2021, grifo nosso).

Canudos, ao qual os entrevistadores se referem, é uma cidade no sertão nordestino, no interior da Bahia, local onde ocorreu o conflito armado de maior visibilidade nos momentos iniciais da República brasileira. O massacre aconteceu durante o período de um ano: 1896 a 1897. O massacre opôs a população de Canudos, liderada por Antônio Conselheiro, ao recém criado governo da República. O surgimento de Canudos incomodou o governo da República e os grandes proprietários de terras da região por uma única razão principal: era uma nova forma de viver no sertão, esquecido pelo sistema de poder constituído (SCHWARTZ; STARLING, 2018).

Figura 5 — Parque Estadual de Canudos: Cenário do massacre.



Fonte: João Batista, 2019.

Registada na obra de Euclides da Cunha (1984), o município de Ribeira do Pombal, cuja denominação, de acordo com a época, aparece nas linhas supramencionadas, a região em que está situada Pombal faz parte do contexto do personagem mais emblemático da população de Canudos, Antônio Conselheiro:

O povo começava a grande série de milagres de que não cogitava talvez o infeliz. De 1877 a 1887 erra por aqueles sertões, em todos os sentidos, chegando mesmo até ao litoral, em Vila do Conde (1887). Em toda esta área não há, talvez, uma cidade ou povoado onde não tenha aparecido. Alagoinhas, Inhambupe, Bom Conselho, Jeremoabo, Cumbe, Mucambo, Maçacará, Pombal, Monte Santo, Tucano e outros viram-no chegar, acompanhado da farândola de fiéis. Em quase todas deixava um traço da passagem: aqui um cemitério arruinado, de muros reconstruídos; além uma igreja renovada; adiante uma capela que se erguia, elegante sempre (CUNHA, 1984, p 97).

Como pode ser visto na Figura 5, foi criado em 1986, pelo governo do estado da Bahia, através do decreto nº 33.333, o Parque Estadual de Canudos, com uma área de 1.321 hectares. Essa criação se deu pelo empenho da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com o objetivo de preservar a memória e a história da guerra de Canudos. O referido parque é administrado pela universidade citada, a qual implantou uma infraestrutura, com demarcação de sítios históricos e arqueológicos que permitem obter achados importantes, os quais compõem o acervo do Memorial Antônio Conselheiro. Este Memorial, também é mantido pela UNEB, e é constituído por um museu histórico e arqueológico, laboratório de arqueologia, exposição de fotografias, companhia de teatro, um pequeno teatro e biblioteca.

Existem professores que destacaram não ser possível realizar aulas utilizando espaços não formais de ensino devido às dificuldades existentes na escola, como por exemplo, a quantidade de alunos matriculados por sala de aula, a necessidade de trabalhar mais na própria escola, visando melhorar a leitura e escrita dos alunos, a faixa etária, e a falta de recursos para a locomoção até os “locais históricos”, conforme se percebe nos depoimentos abaixo:

A dinâmica da aprendizagem é tão grande, porque a gente tem que estar nos desafios de leitura e escrita com os alunos, porque não é aquela realidade que os meninos já estão prontos para estar naquela série que eles estão, no sentido de leitura escrita e produção. [...] o sexto e sétimo anos geralmente as dinâmicas são feitas mesmo na escola, uma vez ou outra, quando tem alguma coisa aqui em Pombal, na Câmara de Vereadores, a gente leva os alunos (P2, 2021, grifo nosso).

“Eu já fiz alguns projetos em parceria com os professores. Mas você sabe que é complicado, né? Não libera verba, aí dificulta então para tirar do nosso salário para fazer essas ações” (P5, 2021, grifo nosso).

De acordo com Fonseca (2009), a educação histórica dos sujeitos não acontece apenas na escola, mas em diversos lugares. Isso requer de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, por menor que ele seja, pois, o meio em qual vivemos traz as marcas do presente e do tempo passado. Segundo Block (2001), a História é a ciência dos homens no tempo, dessa forma, tudo o que envolve o ser humano no tempo é objeto dessa matéria.

Dessa forma, o cotidiano dos alunos pode representar valiosas possibilidades de investigação histórica e assim proporcionar uma aula rica e prazerosa onde todos os sujeitos envolvidos se sintam pertencentes no processo de construção da história. De acordo com Menezes & Silva (2007)

[...] um dos aspectos mais ricos das atividades de campo é quando os estudantes têm a oportunidade de conviver e conversar com os habitantes da região, imprimindo suas lembranças à linguagem local, o diferenciado, as experiências, as vivências, os costumes dos sujeitos locais (MENEZES & SILVA, 2007, p.222).

Acerca disso, Pinsky (2018) discorre que a História é feita de diversas fontes as quais podem ser exploradas em aulas realizadas em ambientes externos à sala de aula. As fontes podem ser vestígios materiais, construções, patrimônio material e imaterial, memórias através da história oral entre outras. Assim, temos uma série de fontes para ser interrogadas pelo historiador ou o professor. Sob essa ótica ressalta-se o pensamento de Gohn (2010) ao afirmar que a produção de saberes nos espaços não formais possibilita aos sujeitos fazer uma leitura de mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor, gerada pelo acesso a recursos culturais como museus, bibliotecas, palestras.

Cumprir registrar os processos de aprendizagens gerados a partir da interação entre a educação formal e a não formal, por exemplo, quando os alunos de uma escola visitam um museu, uma ONG que desenvolve atividades educativas e recreativas (GOHN, 2010, p.36).

Ainda, de acordo com a autora citada, é necessário desenvolver uma nova cultura escolar que forneça aos alunos instrumentos para que saibam interpretar o mundo, um saber interpretativo tão importante quanto o saber científico. Nas ciências

humanas esse saber se refere às condutas intencionais, decifrando as linguagens sociais existentes (GOHN, 2011).

Acerca das dificuldades apontadas pelos professores para realizar aulas nos espaços não formais, como a falta de tempo, devido à demanda das atividades voltadas à alfabetização em leitura e escrita, dos alunos que chegam ao sexto ano com essa carência, além da falta de recursos para custear o transporte. Esse contexto pode ser melhor entendido nas afirmações de Praxedes (2009) ao afirmar que existem dificuldades pedagógicas e financeiras que englobam obstáculos como a falta da realização de trabalhos interdisciplinares entre as disciplinas, a não inclusão de atividades fora do ambiente escolar no currículo, e a falta de condições financeiras dos alunos e a escola não possuir recursos para custear o transporte e alimentação dos educandos.

Sob a perspectiva da importância do trabalho interdisciplinar Gallo (2000, p. 27) defende que a “interdisciplinaridade consiste na tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que estudantes e professores têm o desprazer de experimentar. ” Ademais, a compartimentalização do saber e o exercício do poder na escola são sustentados e intensificados pelo poder burocrático, no qual os professores ficam condicionados através dos programas, livros didáticos, dentre outros. Para o autor, como resultado desse processo histórico de fragmentação “nosso ensino, também fragmentado, não fala a vida que é multiplicidade articulada, mas de um cenário irreal, onde cada um tem o seu lugar e não se comunica com os demais” (GALLO, 2000, p.25).

Para superar essa contradição histórica entre o saber e a realidade, segundo o autor suprarreferido, os professores podem ter uma participação muito importante, de acordo com as suas possibilidades, ir quebrando a compartimentalização da qual é vítima o sistema educacional, tentando fazer de nossos currículos novos mapas, vislumbrar novos territórios de integração dos saberes, através da interdisciplinaridade (GALLO, 2000).

Corroborando ao pensamento do autor citado anteriormente, Libâneo (2008) discorre que escola e o ensino devem estar centrados no conhecimento e desenvolvimento cognitivo dos alunos e, ao mesmo tempo, buscar ampliação dos elementos constitutivos do seu objeto de formação integral dos alunos através de novos procedimentos investigativos e da interdisciplinaridade.

De acordo com Freire (1996), ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Para que isso aconteça é necessária a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes.

De acordo com as entrevistas, a dificuldade para realizar aulas em espaços não formais é, além da falta de cursos, a forma como essa modalidade educacional se configuraria enquanto práxis:

“[...] a gente sente muita falta desses cursos, dessa visão maior, de como contextualizar” (P2, 2021, grifo nosso).

“[...] acho muito importante, mas, infelizmente a gente não tem muito isso perto. Até as bibliotecas públicas a gente ver que o acervo é muito fraco” (P4, 2021, grifo nosso)

A partir das falas acima, achou-se relevante selecionar alguns espaços não formais de ensino e aprendizagem que existem no município de Ribeira do Pombal/BA e também nas suas proximidades. Com isso, entende-se que ao se pesquisar uma das poucas culturas indígenas que restaram no decorrer dos séculos, o estudioso pode ampliar seu panorama mediante a dupla abordagem que os contextos proporcionam: ao explorar os conhecimentos de determinada tribo, o pesquisador formulará seu entendimento face à ótica de sua análise sobre aquela população à medida que aprende, enquanto estudante, os conhecimentos tradicionais daquela cultura. O estudo sobre outras culturas humanas é a única modalidade de ciência que permitirá o investigador na extrapolação de sua pesquisa. A depender da perspicácia do estudioso, esses conhecimentos têm potencial de influenciar o estudo ou, até mesmo, mudar completamente a análise e os métodos da investigação.

O pesquisador pode compreender não somente através da formalidade de seus métodos, mas também através dos conhecimentos de povos tradicionais que a região possui, como, por exemplo, o conhecimento de que os índios Quiriris integravam em meados do século XVII, a extensa região que pertencia aos D'Ávila da Casa da Torre, que primeiramente combateram em suas propriedades as missões religiosas, pois se achavam lesados perante suas prerrogativas. Contudo, em 1675, Francisco Dias D'Ávila garantiu subsídios às missões dos Quiriris, promovendo, por essa razão, o desenvolvimento da região. Assim sendo, o município, conhecido hoje como Ribeira

do Pombal, originou-se de uma povoação de índios Quiriris, cuja doutrinação havia sido iniciada em 1667, quando os clérigos jesuítas João de Barros e Jacob Roland ali se constituíram e edificaram uma capela destinada a Santa Teresa de Jesus. (MOÇÃO Nº 20.961/2017)

Em se tratando de espaços não formais de aprendizagem, ao se afirmar a utilização da perspicácia pelo pesquisador, isso significa antes que se trata do emprego da astúcia pelo docente de História em função do trabalho educacional desenvolvido em sua classe. Ao conduzir pesquisas em meio aos povos tradicionais, o professor promove uma abordagem de estudos que envolve o método pedagógico e sua inerente sistematização dos objetivos, mas na relação dialética espontânea das aprendizagens entre a cultura de povos tradicionais e suas próprias impressões. Conhecimentos que, pelo caráter diverso, dialogam prontamente com a interdisciplinaridade. Nas palavras de dona Mariana concedida a Sebastian Gerlic (2003) a seguir, há a descrição e a narrativa acerca da realidade, através de detalhes sobre os conhecimentos acerca da flora da região em que vivem os Quiriris:

Em época de seca, tomava água de gravatá. Cortava a raiz do gravatá com o facão e despejava a água em uma cabacinha e bebia. Tem também um pau que chama canudinho, para os menino beber direto da planta. A raiz do umbuzeiro, meu pai nos dava p'ra chupar e também dava p'ra fazer a cocada dela. Quando já tinha um rocinha, arrancava uns pé de *manipeba* (mandioca). Mãe ralava e botava em um saco e ficava torcendo p'ra fazer o suco e a gente tomava. Na volta da roça, pai botava tudo em um bogozão (bogó [no aumentativo] = bolsa), carregava, assim, na testa, e nós das costas. Mãe com um cesto para levar as panela, os pratos, cabacinha p'ra água, um potinho, um balde p'ra usar na roça. Tem que alguma coisa, *p'ra modi matar a fome e a sede*, enquanto descansa do trabalho na roça (GERLIC, 2003)

Através do excerto supramencionado, o discente aprende além da simbiose entre o homem e a flora e a fauna daquela região. O elemento mais importante adquirido nesse momento se trata das relações humanas. Através dessa aproximação com esses povos, o discente pode superar a própria visão de civilização como única alternativa de a humanidade se estabelecer no mundo. Nesse sentido, pode-se extrair, dessa educação não formal, o pensamento crítico sobre as relações do homem e seu meio ambiente, sobre a identidade construída no decorrer da história dos indígenas, sobre a preservação da natureza, sobre a manutenção e a preservação da cultura desses povos por meio do seu próprio protagonismo.

Figura 6 — Geani de Jesus Santos, de 32 anos, da tribo indígena Quiriri, faz uma rede tradicional de artesanato no Artesanato de Produção de Redes Amis, em Aldeia Segredo Velho, perto da Ribeira do Pombal, no estado da Bahia.



Disponível em: <http://www.povosindigenas.blog.br/v1/2017/02/24/ba-fundo-agricola-da-onu-melhora-a-vida-de-indigenas-apos-8-anos-de-investimentos/> Acesso em: 30 mar. 2021

Quiriri (ou *Kiriri*) é uma expressão tupi que significa "aldeia calada", "silencioso". Essa denominação teria sido atribuída pelos índios Tupis de regiões costeiras aos indígenas habitantes do sertão. A comunidade Quiriri inspira atualmente outros povos indígenas como um exemplo de embates que sempre ocorreram na região Nordeste do país. Durante quinze anos, os Quiriris se organizaram politicamente e, no final da década de 1990, promoveram a expulsão de aproximadamente 1.200 não-índios incidentes de propriedades indígenas Quiriris, homologada desde 1990 (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2019).

Na própria comunidade dos kiriris, recentemente, essa ideia ficou evidente. Segundo o Blog Povos Indígenas (2017), “Com investimentos e programas de capacitação, os indígenas aprenderam e implementaram técnicas que os permitiram ampliar a produção de culturas tradicionais. Também obtiveram mais recursos para conseguir processar e vender as safras”.

Segundo a Lei Orgânica de 24 de Dezembro de 2018, em 1667, através da catequização no Brasil os jesuítas edificaram nas terras dos índios Quiriris, sob a

invocação de Santa Tereza a trinta quilômetros do Rio Itapicuru, com os padres João de Barros e Jacob Roland, uma capela, região na qual dispersou, ao passar do tempo, uma aldeia denominada naquele momento de Canabrava De Santa Tereza de Jesus dos Quiriris. O lugar era percurso de caravanas que iam em direção ao Rio São Francisco, principalmente os vaqueiros, homens que cuidavam da criação de gado da família Garcia D'Ávila. Essa família era proprietária de 260 léguas de terras acima do Rio São Francisco. Outro proprietário de latifúndio dessa região era Antônio Guedes de Britto que possuía 160 léguas de terras no sertão baiano. Este acontecimento motivou o desenvolvimento da aldeia, a qual, por decisão registrada na Carta Régia datada de 08 de maio de 1758 foi promovida a categoria de vila.

Figura 7 — Igreja matriz de Santa Tereza (Igreja Velha)



Fonte: <https://mapio.net/pic/p-27536593/> Acesso em: 03 maio 2021

Contribuiu para esta tentativa persistente de incorporação a Companhia de Jesus que, obrigando-se no Sul a transigências forçadas, dominava no Norte. Excluindo quaisquer intenções condenáveis, os jesuítas ali realizaram tarefa nobilitadora. Foram ao menos rivais do colono ganancioso. No embate estúpido da perversidade contra a barbaria, apareceu uma função digna àqueles eternos condenados. Fizeram muito. Eram os únicos homens disciplinados de seu tempo. Embora quimérica a tentativa de alçar o estado mental do aborígene às abstrações do monoteísmo, ela teve o valor de o atrair

por muito tempo, até a intervenção oportuna de Pombal, para a nossa história. (CUNHA, 1984, p 52 e 53).

Em relação à capela edificada pelos jesuítas no contexto da catequização dos povos indígenas, vale salientar que a mesma existe até os dias atuais, despontando como uma construção centenária no município, parte do patrimônio histórico e cultural da cidade. Entende-se que o cotidiano da cidade, pode possibilitar maneiras de trabalhar nas aulas da História, com representações construídas a partir do patrimônio histórico e cultural, que a mesma dispõe. De maneira breve, discorre-se aqui, acerca da valorização e preservação dos bens históricos e culturais, os quais, requerem investimentos e incentivos por parte dos órgãos governamentais, sobretudo, na área da educação, através de ações que possam viabilizar os responsáveis pelos cuidados com tais bens, e também a sociedade de maneira geral, de modo que se crie diálogos necessários e troca de conhecimentos. Ao trabalhar com os monumentos, é possível promover uma ressignificação dos espaços públicos pela demonstração de seus significados históricos e dos papéis desempenhados pelos sujeitos na construção destes, de forma que tais ações estabeleçam um elo entre o que se ensina na escola e os saberes que circundam o meio onde vive esse aluno no presente vivido (SCHMIDT E CAINELLI, 2004).

Dessa forma, ao discorrer sobre patrimônio, vale destacar o pensamento de Soares, (2003) ao afirmar que, patrimônio cultural, não são apenas monumentos, casas antigas, edifícios, mas, consiste em uma ideia bem mais ampla que inclui vários outros aspectos, como todas as manifestações socialmente compartilhadas, pois todo objeto ou ação que se refere à identidade de uma sociedade constitui seu patrimônio. Assim sendo, reforça-se a definição de patrimônio, trazida pela Constituição em seu artigo 216.º, “[...] de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. (BRASIL, 1988, p.126). Assim, observa-se ações realizadas neste viés no município, que se configuram enquanto atividades educativas dentro de espaços não formais de aprendizagem.

Os eventos de dança correspondem a uma parcela da formação de alguns jovens de Ribeira Pombal. A Secretaria Municipal de Cultura promove eventos na cidade, onde equipes de jovens expõem estilos e inúmeros tipos variados de danças populares, clássicas e urbanas. Segundo o site da Prefeitura de Ribeira do Pombal

(2019), essas danças fazem parte da riqueza e da diversidade cultural que existe na sociedade pombalense. O evento envolve competições com cidades vizinhas.

A trajetória que marca uma entidade cultural em Ribeira do Pombal, constitui o panorama histórico da cidade. Osvaldo Rocha Góis (2017) relata que, um grupo de militares, vindos do Estado de Sergipe em 1887, estabeleceu-se em Ribeira do Pombal. Uma das características determinantes do grupo era o seu envolvimento com a música, pois, devido a esse fato, fundam o primeiro conjunto de sopro do povoado. Os militares então fazem oficialmente a apresentação inicial no dia 15 de outubro ainda no primeiro ano do seu estabelecimento. Esse período foi escolhido levando em conta a consideração do povo pela religiosidade, a data corresponde ao dia da padroeira da cidade, Santa Tereza. Em 1947, a Prefeitura toma o encargo de manutenção da Filarmônica. Nos anos de 1970, o conjunto alcançou o ápice e se tornou popular nas cidades circunvizinhas, a banda então participa de concursos estaduais e atinge boas classificações.

A filarmônica opera como item proeminente da biografia cultural de Ribeira do Pombal. Em 26 de julho de 1926, em seu itinerário, a caravana de Luiz Carlos Prestes é recebida pela banda. Desde 2005 a filarmônica é mantida por um processo de revitalização. Através de investimentos pela gestão do município, os músicos tradicionais reconquistaram o público na consolidação da carreira. Essa orquestra é conhecida pelo nome que constitui a gênese da banda, Filarmônica XV de Outubro (GÓIS, 2017)

Ainda se tratando de diversidade, o Movimento Sem Terra (MST) desempenha um posicionamento específico na educação não formal. A luta por reforma agrária surge do embate com vistas à justiça social, porém numa dialética constante. Há, em Ribeira do Pombal, um assentamento na Fazenda Diamante que se localiza entre o município e a cidade vizinha, Tucano. Segundo Islan (2015), após o assentamento, novas questões surgiram para o próprio Movimento como a necessidade da educação e estradas de qualidade, serviços de saúde, saneamento, acesso a créditos para manutenção das produção e obtenção de equipamentos e insumos. Justamente através dessas demandas que o MST reconheceu a necessidade de expandir sua ação para além do acesso à terra. Assim, faz-se necessária um ensino de qualidade para a população que reside nesses assentamentos.

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos

movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. No meio acadêmico, especialmente nos fóruns de pesquisa e na produção teórico-metodológica existente, o estudo dessa relação é relativamente recente. A junção dos dois termos tem se constituído em “novidade” em algumas áreas, como na própria Educação – causando reações de júbilo pelo reconhecimento em alguns, ou espanto e estranhamento – nas visões ainda conservadoras de outros. No exterior, a articulação dos movimentos com a educação é antiga e constitutiva de alguns grupos de pesquisa, como na International Sociological Association (ISA), Latin American Studies Association (LASA), Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) etc. (GOHN. 2011, p.334)

As quarenta e quatro famílias estabelecidas na Fazenda Diamante mesmo sem qualquer colaboração financeira para quitação de despesas, ainda assim, exercem a função social da propriedade, dado que cultivam a terra com suas próprias forças e colhem o que é produzido, podendo vendê-los, por conseguinte. Isso tem corroborado para que a economia dessa população tenha se desenvolvido (OLIVEIRA, 2015).

A história da constituição de comunidades em Ribeira do Pombal é comumente caracterizada pela dinamicidade da população do lugarejo. De acordo com Evertton Souza e Profa. Maria Tereza Oliveira (2010), o povoado Barrocão, fundado por volta da década de 1940, obteve através do comércio influência notória no desenvolvimento da comunidade. A pedra branca localizada na comunidade atrai a atenção turística. Dentre as atrações culturais da comunidade estão as caretas, que são pessoas mascaradas que saem às ruas.

O grupo possui, segundo o blog Flor de Zabumba (2008), uma variedade de trajes, em que são ressaltadas cores e o brilho como estratégia de atrair a atenção dos espectadores do evento. Os ritmos distintos das músicas garantem o sincronismo das diversas performances apresentadas pela equipe. O evento decorre de uma homenagem que se relaciona com o cristianismo, na qual há a malhação de Judas, tradição introduzida pelos europeus e ainda recorrente em todas as províncias do país. Esse movimento artístico é formado por uma equipe de jovens, capaz de reunir diversas pessoas, visto a natureza democrática e inclusiva da exposição que persiste, mesmo após quarenta anos de sua existência. No início da noite, é pronunciada a leitura de um manifesto satírico, em que é atestada enquanto herança cultural.

Eventos como esse devem ser comumente abordados continuamente a fim da exploração de sua história e a relação pragmática e identidade da população. Ao passo que se aprofunda qualquer pesquisa sobre as características culturais da cidade, o cenário histórico se torna mais nítido como aparece no relato a seguir:

Projeto de Niemayer - Com projeto inicial solicitado pelo então ministro Oliveira Brito ao arquiteto e seu contemporâneo Oscar Niemayer, a Nova Matriz de Santa Teresa teve sua construção iniciada no começo dos anos de 1960. A ideia de construir uma nova igreja vinha desde os anos 1940 e causava muita polêmica, já que inicialmente cogitava-se demolir a Igreja Velha, marco inicial da cidade. Só em 1961, quando Oliveira Brito assume o Ministério da Educação e Cultura, são iniciadas as obras da igreja. Com os recursos federais levantam os complexos alicerces e a fachada com a imensa cruz idealizada por Niemayer. Com o Golpe Militar de 1964, Oliveira é cassado e as obras da matriz são interrompidas, sendo apenas retomadas em 1968 com a chegada do Padre Emílio Ferreira Sobrinho. A partir de 1968, mesmo com o a ausência da classe política e apesar da dificuldade imposta pela ditadura, começa uma campanha da Paróquia junto à sociedade para arrecadação de fundos e retomada do projeto. São realizadas diversas festas populares, inclusive a primeira micareta da cidade, e toda a renda arrecadada era conduzida para a conclusão da igreja. Com o tempo a campanha acabou conseguindo envolver todos os seguimentos da sociedade, inclusive o político já que se tratava de um grandioso e complexo trabalho. Em 1971, é celebrada a primeira missa na Nova Matriz de Santa Tereza (CONFERÊNCIA ESTADUAL DA BAHIA, 2001).

Figura 8 — Fachada original desenhada por Oscar Niemeyer da Igreja matriz de Santa Tereza (igreja nova)



Fonte: <https://climaonline.com.br/ribeira-do-pombal-ba/foto/nova-igreja-matriz-de-santa-tereza-ribeira-do-pombal-ba-4-25649> Acesso em: 03 maio 2021

Com o objetivo de festejar os 80 anos de emancipação política de Ribeira do Pombal, o município tem promovido a Cultureira com vistas à comemoração da cultura

local. No período de três dias a população pode contemplar diversas apresentações. Dentre os elementos que fazem parte da festa estão as quadrilhas juninas, o esporte como judô, a Filarmônica XV de Outubro, exposição de pinturas, artesanato, comidas típicas, além de espaço para a leitura, estruturado pela biblioteca pública municipal (BLOG DO GOMES, 2013).

Além das ações e movimentos citados acima, vale destacar como o cristianismo, que outrora organizou as comunidades indígenas em Ribeira do Pombal, permanece ainda como integrante da sociedade contemporânea civil. Na Bahia e, não obstante, em Ribeira do Pombal, a religiosidade é constante na formação da cultura local. De acordo com Evertton Souza e Profa. Maria Tereza Oliveira (2010), as irmandades religiosas são institutos unidos à Paróquia. Cada uma possui finalidades específicas, contudo, todas elas comumente procuram uma forma para trabalhar os conhecimentos através das experiências da igreja. Estão presentes em Ribeira do Pombal as seguinte associações religiosas:

- Apostolado da oração: (ligado ao coração de Jesus): tem por finalidade realizar um trabalho para manter a Eucaristia todas as sextas-feiras e fazer com que as pessoas sejam orientadas a se confessar pelo menos uma vez por ano; - Vicientinos: "tem por fim praticar a caridade ajudando aos necessitados, especialmente os idosos; - Congregação Mariana: É uma entidade que une pessoas para manter um culto especial a Nossa Senhora das Neves; - Legionários: É um grupo formado especialmente para fazer visitas aos enfermos preparando-os para a morte (extrema unção). Existe aproximadamente 280 Legionários. **Grupo de jovens:** - MEJ – Movimento Eucarístico Jovem - Grupo Perseverança - Cristo, Conto Com Você - Grupo Renovação Carismática - Coral Coração de Jesus Os protestantes não chegam a representar 20% da população. Entre as principais igrejas protestantes destacam-se: - Adventista do 7º dia - Universal do Reino de Deus - Assembléia de Deus - Primeira Igreja Batista - Testemunha de Jeová - De Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias - Messiânica - Congregação Cristã do Brasil - Igreja Quadrangular, dentre outras (SOUZA e OLIVEIRA, 2010 grifo nosso).

Segundo, Cascais e Fachin-Terán (2011), a educação formal não dá conta de todos os aspectos impostos pelo mundo globalizado, tais como os sociais, culturais, econômicos, científicos e tecnológicos. Sendo assim, faz-se necessária a aproximação com outras modalidades didáticas, para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, cuja educação não formal seja um meio complementar para agregar e esse processo.

Neste sentido, Cazelli (2005) discorre que os espaços não formais de ensino e aprendizagem oferecem a oportunidade para experimentações e permitem a abordagem dos conteúdos escolares com mais leveza, fazendo com que os

professores sejam incentivados a visitá-los. Seguindo essa mesma linha argumentativa, Silva *et al.* (2007) salientam que a utilização dos espaços não formais de ensino e aprendizagem, como estratégia educacional, possibilita integrar diversas disciplinas escolares num contexto diferente da escola, sobretudo, porque possibilita que se estabeleça um diálogo mais próximo com a realidade dos alunos, de forma que diminua a distância entre o saber científico e a vida das pessoas.

Os sujeitos entrevistados enfatizaram que ao utilizar espaços não formais como estratégia de ensino, percebem que os alunos reagem de forma positiva, uma vez que essas ações despertam o interesse em participar ativamente da aula, rompendo com a ideia de aula tradicional ou decoreba, corroborando a ideia de que a História é viva e não está presa nos livros didáticos e explanações dos professores, e assim o tempo presente pode se tornar um laboratório de estudo para a aprendizagem da disciplina.

Os alunos ficam empolgadíssimos né? Saindo do espaço delimitado da sala de aula já é um atrativo a mais para eles se interessarem, se dedicarem mais, percebo que a aprendizagem se torna muito mais prazerosa para eles, muito mais significativa (P1, 2021, grifo nosso).

Ah, eles reagem de uma forma boa. Primeiro vem o impacto da curiosidade, ver onde foi aquilo ali! E aí desperta a curiosidade em saber como era que viviam as pessoas daquela época, como eram os coronéis, como as pessoas lutavam [...] a curiosidade mesmo, e a alegria de sair da sala de aula, não só pela questão de sair daquele espaço físico da sala de aula, mas em ter uma aula diferente. Quando é viagem, eles já se empolgam no trajeto... então é muito proveitoso (P3, 2021, grifo nosso).

Eles gostavam bastante! É aquela coisa ...na sala de aula os alunos costumam nos dá trabalho. Quando eles saem do espaço, eles não dão, porque eu acho que eles se sentem presos. Eles participam. Eles gostam. Eles abraçam sim, a causa com gosto (P4, 2021, grifo nosso).

Os trechos acima corroboram a argumentação de Schmidt e Cainelli (2004, p.150) ao afirmar que ensinar história não pode prescindir de pensar o mundo além da sala de aula. É necessário abrir os ambientes de aprendizagem histórica a outros espaços, levando os alunos a refletirem sobre seu cotidiano e entenderem como esses fatos interferiram também na vida de outras pessoas no passado. Nesse viés, o professor tem a função de, problematizar os conteúdos, despertar e instigar no aluno o interesse a pensar como sujeito histórico com a utilização de novas técnicas e recursos, de modo que as aulas não fiquem monótonas e repetitivas. A utilização dos espaços não formais é uma possibilidade para dinamizar a rotina da sala de aula, colocando o aluno mais próximo do seu universo cultural e proporcionar uma aprendizagem mais efetiva, haja vista que, quando se relaciona o conteúdo visto na

aula com elementos da própria rotina do aluno, perceber-se-á que a história está mais próxima do que eles imaginavam (MICELE, 2012). Dessa forma, a História deixa de ser distante, enfadonha, pois quanto mais o aluno se sente perto dela, mais ele terá vontade de interagir (PINSKY, 2015).

De acordo com Brasil (1996), o ensino deve valorizar as experiências que ocorrem nas atividades em espaços externos à sala de aula. No mesmo sentido, a BNNC, traz que o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental deve se pautar em determinados aspectos, tais como:

Desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais e imateriais) elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e memória, por meio de variadas linguagens (BRASIL, 2017, p.414).

Assim, de acordo com Bittencourt (2008), os professores precisam buscar mecanismos metodológicos que visem explorar qualquer “lugar”, de modo que leve o aluno a perceber que a história é viva, e está presente em diversas fontes, como construções, ruas, instrumentos de trabalho, informações obtidas pela memória oral de pessoas comuns. Além disso, a autora ainda salienta que no decorrer dessas ações outros documentos também podem ser produzidos, como, o registro de entrevistas, fotografias, desenhos ou ilustrações de aspectos que chamaram mais atenção, dentre outros. Para tanto, segundo a autora Bittencourt (2008), os professores precisam buscar mecanismos metodológicos que visem explorar qualquer “lugar”, de modo que leve o aluno a perceber que a história é viva, e está presente em diversas fontes, como construções, ruas, instrumentos de trabalho, informações obtidas pela memória oral de pessoas comuns. A percepção dos sujeitos entrevistados sobre a reação dos alunos, ao participarem de aulas em espaços não formais de ensino e aprendizagem, ratifica a discussão trazida por Karnal (2015) ao afirmar que, assim como a História é mutável, o seu fazer pedagógico também é, pois, a ação pedagógica tende a mudar, porque os seus agentes também mudam. Os professores, alunos, comunidade, e administração escolar mudam, por isso, pensar a renovação do ensino da história deve ser trazida constantemente à tona. Desse modo, o professor ao inovar as suas práticas pedagógicas deve avaliar se essas técnicas proporcionam uma melhor aprendizagem, pois não basta apenas se utilizar de recursos para modernizar as aulas, é preciso entender se esse fazer pedagógico é eficaz no processo de construção do conhecimento.

Para tanto, Gohn (2010) afirma que a educação em todas as suas variações (formal, não formal e informal) consiste no campo prioritário para o desenvolvimento de valores pautados na capacidade de enfrentar adversidades. Além disso, essas outras modalidades educacionais propiciam o aprender a recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana, buscando novas saídas e perspectivas.

Em suma, a parceria entre a escola e os espaços não formais pode colaborar para a melhoria e a diversificação das estratégias de ensino da disciplina de história. Esses espaços, por essa razão, não devem ser vistos como concorrentes da educação formal, mas como uma esfera a mais do saber, à medida que as diversas formas de educação podem se complementarem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de realizar essa pesquisa emergiu das relações e inquietações da pesquisadora com o tema. Inicialmente tinha-se a ideia de abordar algo que correlacionasse com o ensino da História, já que a pesquisadora atua como docente na educação básica, e também na educação superior. Contudo, optou-se pela educação básica, ensino fundamental, anos finais, após uma revisão bibliográfica acerca da educação não formal e seus respectivos espaços de aprendizagem e como estes poderiam contribuir para o aperfeiçoamento do ensino da História. Entende-se que inferir análises acerca do ensino da História e o uso de espaços não formais de aprendizagem não consiste em uma tarefa fácil, entretanto, não se pretende finalizar as reflexões por aqui, mas sim, considerar o que se percebe no desenrolar da pesquisa e o quanto esta contribuiu para a maturação da pesquisadora sobre a temática investigada.

Então, foi definido como objetivo principal do trabalho, analisar a percepção dos professores de História de uma escola de Ensino Fundamental, nos anos finais, de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, sobre o uso de espaços não formais de aprendizagem na prática docente.

Nesse sentido, foi investigado a percepção dos professores sobre o ensino de História, os pressupostos teóricos que norteiam suas práticas e as relações entre a escola e os espaços não formais de aprendizagem. Considera-se que conforme descrito no capítulo três, “Procedimentos Metodológicos” a metodologia selecionada foi adequada para esta investigação. Através de uma abordagem qualitativa, descritiva, incluindo a análise documental e a utilização de entrevistas semiestruturadas, com cinco professores do Colégio Municipal Evência Brito, deixando-os livres para emitir suas percepções, onde buscou-se ouvir atentamente

aquilo que tinham a dizer e com o apoio da bibliografia acerca do tema, foi possível solidificar reflexões sobre o ensino de história e os espaços não formais de aprendizagem. Os dados emergentes desta pesquisa foram organizados em três categorias.

A primeira categoria, intitulada O ensino de História em Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, discorreu-se sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam as práticas pedagógicas do ensino da História, através dos documentos normativos da secretaria municipal de educação que orientam tais práticas, pautados nos dispositivos legais do sistema educacional, especificamente a BNCC. Observou-se que dentre os principais objetivos para o ensino da história no município, estar o entendimento de uma formação integral dos sujeitos, prezando pela emancipação dos alunos dentro das realidades que estão inseridos, e a partir disso desenvolver uma visão crítica e atuante na sociedade. Destaca-se ainda a necessidade dos professores se aproximarem dos referenciais da historiografia que potencializam os saberes através dos diversos contextos sócio, culturais e educacionais. A referida categoria evidenciou as percepções dos docentes sobre o ensino da História, os quais discorreram de maneira unânime que o ensino da mesma é emancipador, constituindo-se como um elemento fundamental na formação intelectual do aluno, no exercício da cidadania, na construção de valores, a partir da problematização dos conteúdos ministrados, do estudo do contexto que está inserido, de modo que o mesmo se sinta sujeito pertencente no processo de construção do conhecimento histórico, e por fim adquira uma postura crítica e autônoma na sociedade.

A segunda categoria, denominada Quanto aos anseios dos profissionais de ensino, abordou sobre os desafios encontrados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular. Um dos maiores desses desafios é a apatia do aluno pelo conteúdo estudado em sala de aula. Indicaram também a angústia frente à perspectiva de competitividade reconhecida pelo educador entre as atratividades do mundo aparentemente exterior e o que lhe cabe produzir enquanto profissional como um contraponto àqueles entretenimentos externos. Além disso, alguns referiram-se aos desafios que a própria História passa em relação às decisões da gestão do Estado na ingerência quanto ao tratamento das propostas voltadas aos docentes.

Em relação ao ensino da História, entende-se também que este se constitui como um elemento enriquecedor no processo de formação integral do aluno dentro

das ciências humanas, devido às possibilidades que pode trazer para este aluno compreender a realidade que o cerca, estabelecer as possíveis correlações e analogias com temporalidades diferentes com vistas à problematização e assim torná-lo um sujeito crítico, que o capacitará para analisar, interpretar e agir nessa mesma realidade. Ademais, diante das falas dos entrevistados, observa-se que suas percepções quanto ao ensino e aprendizagem trazem uma perspectiva voltada ao campo da Nova História Cultural, às identidades, através da valorização e integração de todos os sujeitos enquanto construtores da História, com o resgate às vivências individuais e coletivas, com as suas interpretações, valores, códigos sociais e o respeito às diversidades. Assim, esse entendimento se aproxima do pensamento de Burke (2005) ao afirmar que a NHC expressa uma parte necessária do empreendimento histórico coletivo e com isso dar ao passado uma contribuição indispensável à visão da história como um todo, a “história total”, dita pelos franceses.

No que concerne às propostas pedagógicas, considera-se que estas são um território de oportunidades, de diferentes linguagens, lugar de potencialidades e campo de experiência, documento de identidade, potencializador das relações entre a nossa vida e a do outro. São vidas em encontro num documento que propõe o acolhimento e o respeito às identidades e a cultura do seu povo. Quanto aos anseios dos profissionais de ensino, reconhece-se em suas falas o quanto ensinar história é desafiador, em um contexto marcado pela conectividade tecnológica, pelo dinamismo das sociedades, e o quanto esses fatores influenciam no processo da aprendizagem dos alunos, onde evidenciou-se a importância de trazer essas informações para a sala de aula e problematizá-las, dar significado aos fatos, estabelecer analogias e correlações entre diferentes temporalidades, e assim promover a valorização da cultura, dos conhecimentos prévios e ideias dos próprios alunos, de modo que facilite e alargue as linguagens e os canais de comunicação entre os sujeitos e assim tornem as aulas de história mais dinâmicas e próximas do cotidiano.

A terceira categoria, intitulada a utilização de espaços não formais de ensino e aprendizagem como estratégia de ensino para aulas de História, discutiu-se sobre as relações entre a educação formal, a escola, e a educação não formal, através dos espaços não formais de aprendizagem. Os professores entrevistados, relataram que entendem que a educação não formal se estende a ações educativas que são realizadas para além da sala de aula, através das vivências, das aprendizagens adquiridas em outros ambientes, como associações, igrejas, terreiros, visitas a locais

históricos e outros. Os entrevistados pontuaram que o conhecimento histórico não é adquirido apenas na escola, e assim afirmaram que se faz importante um ensino que extrapole os muros desta, que não se ensina história apenas com o livro didático, considerando que os espaços não formais podem ser utilizados para desenvolver e conectar saberes além daqueles que já é tido em sala de aula, de forma que a vivência e a realidade dos alunos possam ser exploradas no processo educativo. Relataram também que costumam realizar aulas em espaços não formais, corroborando a ideia de se expandir o processo de ensino e aprendizagem através da utilização de metodologias que permitam o aluno explorar e expor fora da escola suas ideias.

A referida categoria também evidenciou os obstáculos que impedem o professor de realizar ações educativas nos espaços não formais que vão das dificuldades pedagógicas, à falta de cursos de formação e questões de logística. Observa-se, dado ao exposto, que os professores entendem que usar espaços não formais de aprendizagem se configura enquanto uma estratégia de ensino, com o objetivo de complementar os saberes adquiridos em sala de aula, entretanto, devido à falta de incentivos e recursos por parte dos gestores da escola e município, tanto financeiro, para custear o deslocamento, a falta de formação continuada, e também devido ao grande número de alunos matriculados por turma e com isso o professor não consegue atender a todos, inviabilizando assim o deslocamento destes com suas turmas para aulas fora do muros da escola, se destacam como as principais dificuldades encontradas.

Com os dados obtidos das entrevistas, percebe-se que os professores compreendem a importância em adotar novas estratégias para a melhoria e aperfeiçoamento do ensino da história, por entenderem que os conhecimentos não são adquiridos apenas na escola, em sala de aula, especificamente. Constata-se também, segundo o relato dos entrevistados, que a utilização de espaços não formais, atrelados aos conteúdos trabalhados em sala de aula, podem contribuir para um ensino com mais dinamismo, lúdico, interativo, pois promove uma relação entre os saberes teóricos e as vivências, acrescentando que os alunos reagem de forma positiva ao participar desses momentos, pois, desperta o interesse, a curiosidade e a interação, e com isso o tempo presente se torna um laboratório de estudo para a aprendizagem da disciplina. Ademais, observa-se a partir das entrevistas, que esses espaços se tornam importantes porque possibilitam experiências ricas e únicas, uma

vez que estes lugares educativos permitem diálogos e interações produtivas para os indivíduos.

Assim, sem pôr um fim nas reflexões, valendo-se das palavras de Freire e Shor (1986) conclui-se que através da busca por novos caminhos no processo de ensinar e aprender, pode-se promover a emancipação do aluno por meio de seu próprio testemunho, sobre sua liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade. Entretanto, isso não acontece apenas dentro da escola, estão muito além, estão na sociedade e no mundo. Assim, o contexto da transformação não acontece apenas na sala de aula, mas encontra-se para além dela.

Por fim, retomamos o problema que motivou este estudo: Qual a percepção dos professores de História de uma escola de Ensino Fundamental, nos anos finais, de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, sobre o uso de espaços não formais de aprendizagem na prática docente?

Diante de todo o exposto, pode-se inferir pelos dados analisados, que os professores consideram importante estabelecer uma intersecção entre as práticas desenvolvidas na sala de aula com espaços não formais de ensino e aprendizagem, de modo que essa relação corrobora na conexão dos saberes e com isso ocorra um ensino que prioriza as visões plurais e críticas no aluno, as suas vivências, o cotidiano, e assim abra caminhos para o constante e desafiador aperfeiçoamento no ensino da História, e por conseguinte, hajam aprendizagens mais qualificadas.

Acredita-se que o presente estudo pode contribuir para uma reflexão acerca da importância do ensino da História e a busca por metodologias que agreguem ao processo de ensino e aprendizagem, com vistas à promoção de uma educação libertadora em que professores e alunos enveredam-se nos caminhos da transformação das realidades que estão inseridos.

Salienta-se que outros estudos podem surgir a partir deste, como por exemplo, investigar sobre os diversos espaços e movimentos de ensino e aprendizagem existentes no município, atrelados à história local, visto que atualmente não se tem muitos registros acerca de tais temáticas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Fernando, **Memórias Históricas de Ribeira do Pombal-BA**. Salvador, 1998.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARANTES, V. A. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.

ARAÚJO, F. M. L.; PINHEIRO, F. F. de A.; DE SOUSA, J. S. O projeto “Escola sem partido” e o ensino de história no Brasil: inquietações do tempo presente. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 141–158, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i9.860. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/860>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BARROS, José D’ Assunção. Sobre a feitura da micro-história. **Revista Opsis**: publicação do Departamento de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, Catalão, Goiás, v. 7, n. 9, jul./dez. 2007.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2 ed. Cortez. São Paulo. 2008. LAU, P. F. R. Peripatéticos do século XXI: ensinando ciências no bosque dos papagaios. Boa Vista: Universidade Estadual de Roraima – UERR, 2014. Disponível em: <https://uerr.edu.br/ppgec/wpcontent/uploads/2017/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-2014-PEURIS-FRANKRODRIGUES-LAU.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2021.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **O saber Histórico na Sala de Aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados: revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, São Paulo, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 7.

BLOG DO GOMES, **Cultureira**: Show de arte pombalense! Disponível em: <https://blogdogomes.com.br/2013/09/cultureira-show-de-arte-pombalense/> Acesso em: 31 mar. 2021

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, p. 27833, 1996.

BURKE, Peter. **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo. Editora da UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia**: a Escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CACHAPUZ, Antônio *et al.* (Orgs.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAETANO, Sandoval; CELESTINO, Sougival; MORAIS, Osvaldo. **Breve histórico da educação em Ribeira do Pombal**. Acervo biblioteca pública municipal de Ribeira do Pombal, 2010.

CÂMARA MUNICIPAL DE RIBEIRA DO POMBAL PUBLICA: **Emenda de Revisão Nº 1 à Lei Orgânica de 24 de Dezembro de 2018**- Revisa a Lei Orgânica do Município de Ribeira do Pombal promulgada em 5 de abril de 1990, com suas alterações posteriores, e dá outras providências.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 2011.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. **Educação formal, informal e não formal em ciências**: contribuições dos diversos espaços educativos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE NORDESTE, n. 20, 2011, Manaus.

CASTELAR, S. M. V. Alfabetização em geografia. **Espaços da escola**: revista da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CAZELLI, Sibeles. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas**: quais as relações? 2005. [s/p]. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. Uma crise da História? A História entre narração e conhecimento. In: PESAVENTO, Sandra (Org.). **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. p. 115-140.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. 5. ed. Ijuí: Unijui, 2010.

CHEMIN, Beatriz Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. 4. ed. Lajeado: Univates, 2020.

CONFERÊNCIA ESTADUAL DA BAHIA. **Caminhos das Conferências: Ribeira do Pombal**. 2011. Disponível em: <https://conferenciadecultura.wordpress.com/2011/09/30/caminhos-das-conferencias-ribeira-do-pombal/> Acesso em: 31 mar. 2021

CORTELLA, M. S. A contribuição da Educação Não-formal para a construção da cidadania. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes et al. **Visões Singulares, conversas plurais**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007. p.43-49.

COUTINHO, Luciana C. S.; CAPUCHO, Vera Alves C.; MARINHO, Genilson C. Sentidos do trabalho no ensino de história: revisão da produção científica produzida no período de 1996 a 2018 **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 183-208, Jul./Dez. 2020

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984 (Biblioteca do Estudante) Disponível em: www.culturatura.com.br/obras/Os%20Sertoes.pdf Acesso em: 31 mar. 2021

DE PAULA, Erlane Corrêa; VIEIRA, Luciane da Silva Lima. A História Contada além dos Livros: A Contribuição dos Espaços Não Formais de Educação para a Construção e Preservação da Memória Social. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, V.09, n. 01, p. 79-88, 2020

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

FERREIRA, Gonzaga. **Redação científica**: como entender e escrever com facilidade. São Paulo: Atlas, 2011.

FLOR DE ZABUMBA. **A cena pombalense**. 2008. Disponível em: <http://flordezabumba.blogspot.com/2008/04/os-mascarados-barroco-corra-que-eles-vo.html>. Acesso em: 31 mar. 2021

FONSECA, Selva Guimarães. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras de nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.). **Espaço de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2007. p. 101-130.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution? Institut International des droits de l'enfant, Sion, oct. 2005. p. 1-11.

GALLO, Silvio. **Transversalidade e educação: pensando uma educação interdisciplinar**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GERLIC, Sebastian. **Índio na visão de índio Quiriri**. Salvador: Thidêwá. 2003.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 139-159, 2018.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista De Administração De Empresas**. São Paulo: V.35, N.2, P. 57-63, Abril 1995.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2021

GÓIS, Osvaldo Rocha. **Filarmônica XV de Outubro**. 2017 Disponível em: <http://ba.mapas.cultura.gov.br/agente/14064/#/tab=permissao> Acesso em: 30 mar. 2021

GONÇALVES, M. A. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A. M. F. C. et al. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

GONH, Maria da Glória. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **Eccos: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, 2004.

GONH, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONH, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONH, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.7.7 - 2020

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HERRERA, M. Segovia. Risco e segurança do trabalho desde o ponto de vista de um grupo de trabalhadores de uma agência de distribuição de energia elétrica. In: **Encontro Interamericano de Pesquisa Qualitativa em Enfermagem**, n. 1, 1988, São Paulo. Anais Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 1988. p. 63-69.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativas da população residente para os Municípios e para as unidades da federação Brasileiros com data de referência em 1º de Julho de 2019. [2019]. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101662.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**: revista da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 7, p. 55-56, 2008.

KARNAL, Leandro. Apresentação. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos**: para quê? São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MICELI, Paulo. Uma Pedagogia da História? In: PINKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14 ed., 1ª Reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOÇÃO Nº 20.961/2017. **MOÇÃO de Aplausos e Congratulações a toda população e as autoridades do município de RIBEIRA DO POMBAL pela passagem da sua Data Magna**. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi3r-aF-tjvAhUSCM0KHaPdBPBMQFjAAegQIAhAD&url=http%3A%2F%2Fwww.al.ba.gov.br%2Fserver%2F%3Adocs%3AProposicoes2017%3AMOC_20_961_2017_1.rtf&usg=AOvVaw20srH5q4ab5H87z_Q7GEAx Acesso em: 30 mar. 2020

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva:** processo constituído de múltiplas faces. *Ciência e Educação: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência*, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

OLIVEIRA, Islã Santos. MST: movimento dos trabalhadores sem-terra, a luta pela função social da propriedade e o direito à educação, 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/54626/mst-movimento-dos-trabalhadores-sem-terra-a-luta-pela-funcao-social-da-propriedade-e-o-direito-a-educacao> Acesso em: 30 mar. 2021

OLIVEIRA, Rosane Machado de. História: **A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 408-433, Julho de 2017. ISSN:2448-0959. Acesso em: 25 fev. 2021.

PELLEGRINI, M.; DIAS, A. A.; GRINBERG, K. **Vontade de Saber História**. (Coleção Vontade de Saber História, 1º Edição). Editora FTD. São Paulo: 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In. PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, Kiriri, 2019. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/> Acesso em: 31. Mar. 2021

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRA DO POMBAL. **Segundo Festival de Dança de Ribeira do Pombal**. Disponível em: <https://ribeiradopombal.ba.gov.br/2019/04/29/segundo-festival-de-danca-de-ribeira-do-pombal/> Acesso em: 30 mar. 2021

REIS, Cláudio de Britto. **O Terremoto de Lisboa**. Rio de Janeiro: Altiva, 2003.

ROCHA, S. C. B.; TERÁN, Augusto Fachín. **O uso de espaços não formais como estratégia para o Ensino de Ciências**. Manaus: UEA Edições, 2010.

RODRIGUES, Ana; MARTINS, Isabel P. **Ambientes de ensino não formal de ciências: impacto nas práticas dos professores do 1º ciclo do ensino básico**. Ensenanza de las ciencias. Número extra. VII congresso, 2005.

SACAMBONDE, Ladislau Newton Flor Diango; HERRERA, Rosell Ramón Hidalgo; ANTÔNIO, Osvaldino Wilsom Mweleyayo. O trabalho independente no ensino da História, uma necessidade actual. **RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades –Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, Ano 5, v. V, n. 1, jan-jun, 2021, p.322-335

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** ed.32. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/Dermeval Saviani** 11.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHIMIDT, Maria A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 54-63.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova enciclopédia, 2000.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 227–247, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8062. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SILVA, Victor Ferreira e. Os (ab)usos do passado como enfoque de análise para a história pública no Brasil. In: XII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH- PARANÁ, Unespar. **O futuro do futuro do Ensino de História**, Universidade Estadual do Paraná, campus Campo Mourão. 2020.

SILVA, Viviane Aparecida. **A relação entre a Educação Ambiental Formal: um estudo de caso do Parque Natural Municipal de Taquara e as escolas do entorno**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

SOARES, André Luis Ramos (Org.). **Educação patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2003. Biblos, Rio Grande, 22 (1): 199-211, 2008.

SOUZA Evertton; OLIVEIRA, Maria Tereza. **Ribeira do Pombal: Sua história**. Disponível em: <http://rdopombal.blogspot.com/2009/07/> Acesso em: 30 mar. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOSH, John. **A busca da história: objetivos, métodos e as tendências no estudo da história moderna**. Petrópolis: vozes, 2011.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. Educação formal e não formal: pontos e contrapontos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula**: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas: Papirus, 2004.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M.L.; DIAS, M. Espaços Não-Formais de Ensino e o Currículo de Ciências. **Ciência & Cultura**, v. 57, n. 4, out./dez. p. 21-23, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada para os Professores



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU*
 MESTRADO EM ENSINO
 Mestranda: Claudiana Ribeiro Santos
 Orientadora: Profa. Dra. Neli Teresinha Galarce Machado

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES

Nome: _____

1 Qual sua formação acadêmica? O que considera que mais relevante e significativo na sua formação?

2 Quais suas principais convicções/apostas em relação ao ensino da História?

3 Como você compreende a educação não formal? Já participou de algum curso de formação a respeito dessa temática?

4 Você considera relevante a inserção dos espaços não formais de aprendizagem no ensino da História?

5 Você costuma inserir na sua prática pedagógica ações educativas que vão além dos muros da escola?

6 Como os alunos reagem quando são realizadas essas ações?

Ribeira do Pombal, Bahia,

de _____ 2020.

 Assinatura do participante

APÊNDICE B – Carta de Anuência à Diretora do Colégio Evência Brito (CEB).

CARTA DE ANUÊNCIA À DIRETORA DO COLÉGIO EVÊNCIA BRITO (CEB)

Eu, _____,
na condição de diretora do Colégio Evência Brito (CEB), autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora Claudiana Ribeiro Santos, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino, da UNIVATES de Lajeado-RS.

Fui esclarecida de que a pesquisa poderá fazer uso de dados contidos em documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Curricular do Município, além dos conteúdos das entrevistas realizadas com os professores e alunos, assim como os conteúdos dos planos de aula e do caderno de registro dos respectivos professores participantes da pesquisa.

Assim, sendo minha participação concedida de modo voluntário, estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados, por isso autorizo a divulgação. Afirmando, ainda, que a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Ribeira do Pombal-BA, _____ de _____ de 2020.

Diretora do Colégio Evência Brito (CEB)

Claudiana Ribeiro Santos – Pesquisadora

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Página 1 de 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Ensino de História e articulação entre espaços formais e não formais de aprendizagem em Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil**, desenvolvida por **Claudiana Ribeiro Santos**, discente de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação da Professora Dra. **Neli Teresinha Galarce Machado**.

O objetivo central do estudo é: **Analisar a percepção dos professores de História de uma escola de Ensino Fundamental, nos anos finais, de Ribeira do Pombal, Bahia, Brasil, sobre o uso de espaços não formais de aprendizagem na prática docente.**

O convite a sua participação se deve à **compreensão sobre a relevância da atualização das práticas pedagógicas, prezando pela qualidade da relação do ensino e da aprendizagem, a partir de mudanças do contexto tradicional com a inclusão dos espaços não formais de aprendizagem.**

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir durante o percurso dos estudos. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado(a)".

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora, e da entrevista aproximadamente trinta minutos.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso a esse material o pesquisador e seu professor orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

(Rubrica do participante da pesquisa)

(Rubrica do pesquisador)

O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o do exercício da reflexão em prol do ensino e aprendizagem significativos, em aulas da disciplina História.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de registro para análises que permitam compreender a dinâmica tanto do ensino quanto a aprendizagem dos alunos através dos diferentes agentes envolvidos no contexto das aulas de História.

A pesquisa não possui riscos potenciais maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação/tese.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contatos: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br.”

Claudiana Ribeiro Santos

Mestranda em Ensino – Universidade do Vale do Taquari – Univates

Lajeado/RS, janeiro de 2021

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome do participante

Este documento é redigido em duas vias (não será fornecida cópia ao sujeito, mas sim outra via), sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável (ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade), com ambas as assinaturas apostas na última página.

O participante da pesquisa autoriza a gravação da entrevista em áudio.

Sim _____

Não _____

(Rubrica do participante da pesquisa)

(Rubrica do pesquisador)